EDUCACION LIBERTAD Y CREATIVIDAD

Encuentro y Diálogo con Paulo Freire

DANIEL S. SCHIPANI
PAULO FREIRE

Mennonite Historical Library
Goshen College, Goshen, Ind.

713
3

EDUCACION
LIBERTAD Y CREATIVIDAD

Encuentro y Diálogo
con Paulo Freire

DANIEL S. SCHIPANI – PAULO FREIRE

Mennonite Historical Library
Goshen College, Goshen, Ind.

Universidad Interamericana de Puerto Rico
Programa Doctoral

M
370.1
S336e
1992

Copyright © 1992 by Daniel S. Schipani and Paulo Freire

All rights reserved.
No part of this book may be reproduced,
stored in a retrieval system, or transmitted, in any form
or by any means, electronic, photocopying, recording,
or otherwise, without prior permission in writing
from one of the copyright owners.

Published by the Institute of Mennonite Studies
in cooperation with
Universidad Interamericana de Puerto Rico
Programa Doctoral - San Juan, Puerto Rico

IMS
3003 Benham Ave.
Elkhart, IN 46517-1999
USA

ISBN 0-936273-99-2
Printed in the United States of America

Agradecimiento

Este libro de filosofía de la educación se ha forjado en el marco del Programa Doctoral de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. Por lo tanto, nuestras primeras palabras son de gratitud por la cooperación y el estímulo que hemos recibido de parte de numerosas personas, comenzando por el Rector del Recinto Metropolitano, Dr. Gamaliel Pérez Santiago, por su expreso respaldo al proyecto. También agradecemos el aliento y el consejo de un buen número de colegas, y especialmente las Dras. Pilar Beléndez Soltero y Judith Nine Curt.

Reconocemos además la labor de los estudiantes que participaron en nuestros seminarios sobre la obra y el pensamiento de Paulo Freire, quienes contribuyeron al diálogo y la reflexión, y re-crearon a su manera la visión pedagógica freireana. Blanca I. Borges y Vilma E. Colón hicieron la primera transcripción de las videocintas con las presentaciones de Freire en su paso por la Universidad; y el personal del Centro Audiovisual del Recinto Metropolitano nos asistió en forma eficiente. Agradecemos también la cordial colaboración de Carmen Guzmán, Secretaria del Programa, y el trabajo de J. Kevin Miller en la composición del libro.

Con Paulo Freire tenemos todos, por cierto, la mayor deuda de gratitud. Su ejemplar labor nos ha inspirado y retado como ninguna otra en los campos de la filosofía de la educación y, muy especialmente, en la misma praxis pedagógica para la libertad y la creatividad, en la construcción de una sociedad auténticamente democrática con justicia y paz. De modo que este libro representa nuestro modesto homenaje a Paulo (especialmente en celebración de sus 70 años de vida, cumplidos el 19 de septiembre de 1991). Tal como lo dice en la cita junto a su foto, él nos invita, no a "seguirlo", sino a "rehacerlo". Confiamos que este libro promueva el encuentro y el diálogo con Paulo Freire, y enriquezca así la reflexión y la acción de otras educadoras y educadores en América Latina y el Caribe.

DS

Indice

Prefacio 1

Primera Parte:
Educación, Libertad y Creatividad

Introducción 5
1. Concientización y Desarrollo Humano 7
2. Educación para la Creatividad 28
3. Visión Profética y Utópica 46
4. Pautas para una Educación Liberadora 69

Segunda Parte:
Encuentro y Diálogo con Paulo Freire

Introducción 93
1. Lineamiento Socio-Político de la Educación 97
2. Vivencias Educativas en Países en Desarrollo 110
3. Temas de Educación y Política 128
4. La Educación como Evento Político-Epistemológico 144
5. Contextualización de la Pedagogía Liberadora 154
6. Diálogo, Riesgo y Democracia, y Pedagogía de la Familia 168
7. Freire sobre Freire 175

Bibliografía 183
El Editor y Co-Autor

Prefacio

La obra y el pensamiento de Paulo Freire colocan a éste entre los más importantes filósofos de la educación. Deseamos destacar cuatro rasgos en la caracterización de sus contribuciones específicas: la calidad y la riqueza de su experiencia pedagógica; la creatividad de su propuesta en términos de filosofía de la educación en clave epistemológica; la explícita y comprometida politicidad de su gestión y de su proyecto educativo; y el carácter dinámico y evolutivo de esa obra y ese pensamiento.

En primer término debemos notar la participación directa, práctica y personal de Paulo en una llamativa diversidad de proyectos directa o indirectamente relacionados con la educación en múltiples contextos socio-culturales. La larga lista de eventos y circunstancias incluye, entre otras actuaciones que podríamos destacar, a las siguientes: programas de alfabetización-concientización en las barriadas y entre los campesinos en regiones diversas; involucramiento en la faz educativa de planes de reforma agraria; labor de asesoría en una inmensa variedad de programas de educación concientizadora en numerosos países por todos los continentes, incluyendo situaciones post-revolucionarias de descolonización y de reconstrucción nacional y socio-cultural; desarrollo de programas y estrategias de educación popular; participación activa en contextos escolares y en la docencia universitaria así como en otros ámbitos, instituciones y movimientos, incluyendo la militancia religiosa y la político-partidista; y el servicio público.

Un segundo rasgo destacable en la obra y el pensamiento de Freire es el hecho de que éstos se nutren de una gama amplia y rica de fundamentos teóricos los que, a su vez, resultan ser enriquecidos y reformulados creativamente en el proceso de acción, reflexión y diálogo que define al quehacer de su filosofía educativa.[1] Tales

---

1 La filosofía educativa de Freire no se presta a un análisis fácil o simplista ni tampoco a una identificación precisa con determinada escuela de pensamiento. Es más, Paulo rechaza en forma explícita cualquier intento de encasillarllo prolijamente. La razón es que su pensamiento fluye antes que nada de su experiencia personal y vocacional concreta y desde allí integra creativamente una variedad de fundamentos. Nos presenta una síntesis dinámica y en proceso de evolución, la cual incluye varias corrientes filosóficas con foco en su postura radicalmente humanista básica. Habiendo reconocido este fenómeno, uno puede aventurarse a señalar que es posible detectar varias fuentes principales respecto a la base filosófica de la propuesta freireana, tales como el personalismo, el existencialismo, la fenomenología, el marxismo, y el cristianismo. Considerando el hecho de que, como disciplina, la filosofía de la educación ha sido fragmentada en un conjunto de

fundamentos provienen no sólo del campo de la filosofía --y aquí el caso de la epistemología es especialmente destacable[2]-- sino también de las ciencias (como la pedagogía, la psicología, la sociología, la antropología, y la lingüística, especialmente) y de la teología cristiana.

En tercer lugar, advertimos el carácter explícitamente político de su labor y su propuesta pedagógica. Paulo nunca pretendió desarrollar una práctica educativa neutra; lo menos que se podría señalar, aún incluyendo las fases más tempranas de su trayectoria vocacional, es que siempre ha estado dispuesto a promover la transformación de los educandos con la mira en los grandes cambios a nivel de la sociedad y la cultura. No sorprende entonces que, una de las características más salientes de su reflexión en esta área, incluye precisamente la autocrítica por no haber advertido más pronto y más cabalmente la naturaleza política de la educación.[3] De modo que aquí

---

escuelas opuestas entre sí, la síntesis con que Freire realiza y piensa su pedagogía liberadora puede considerarse como una valiosa contribución a dicha disciplina. Su capacidad para utilizar diversos materiales filosóficos fundacionales bien puede ser una de las razones de la atracción que la obra y los escritos de Paulo despiertan entre personas que representan muy distintos trasfondos y perspectivas.

2 Ya desde sus primeros trabajos, Freire afirma que la educación, en tanto práctica de la libertad, es sobre todo y antes que todo una situación verdaderamente gnoseológica; la educación es para él una teoría del conocimiento llevada a la práctica. Ampliando lo que señalamos en la nota anterior, podemos decir que la contribución de Freire a la filosofía de la educación se debe, en parte, a que la relación entre filosofía y educación se torna particularmente evidente en el ámbito de la teoría del conocimiento y la teoría del aprendizaje. De hecho, la epistemología --la disciplina filosófica que se ocupa de la fuente y la naturaleza del conocer, y de la validez y confiabilidad del conocimiento-- ha sido siempre una fuente fecunda para un amplio espectro de concepciones educativas. Las razones de este rol fundacional y relevante de la epistemología en relación con la filosofía de la educación son, por lo menos tres: a) la epistemología estudia de qué maneras los seres humanos se apropian cognitivamente del mundo; b) la epistemología es un patrón necesario para medir la credibilidad del conocimeinto, y es a la vez un cuerpo de teoría fundamental referida a la naturaleza y el funcionamiento de la mente humana; c) las teorías del conocimiento y la verdad apuntan directamente hacia las teorías del aprendizaje (y, como es obvio, la teoría del aprendizaje es medular en toda tarea educativa). Sobre este punto véase Van Cleve Morris y Young Pai, *Philosophy and the American School: An Introduction to the Philosophy of Education* (Boston: Houghton Mifflin, 1976), págs. 169-170.

3 Dice Freire: "...en *La educación como práctica de la libertad*, al considerar el proceso de concientización, tomé el momento de desvelamiento de la realidad social como si fuese una especie de motivador psicológico de su transformación. Mi error no consistía , obviamente, en reconocer la fundamental importancia del conocimiento de la realidad en el proceso de su transformación. El error consistió en no haber tomado esos dos polos --conocimiento de la realidad y transformación de la realidad-- en su dialecticidad. Era como si desvelar la realidad significara ya transformarla...El mismo error en que caí, al comienzo de mis actividades, vengo observándolo en mi experiencia actual, a veces más acentuado, en pedagogos que no ven las dimensiones e implicaciones políticas de su práctica pedagógica. De ahí que hablen de una "concientización estrictamente pedagógica", distinta de la que

tenemos el tercer rasgo a enfatizar en la contribución de Freire, el cual debe considerarse por cierto junto a los otros tres.

Un cuarto rasgo que deseamos destacar es el carácter dinámico y evolutivo de la obra y el pensamiento de Paulo Freire. El movimiento de su pedagogía va de la mano con su propio itinerario personal y vocacional, condición a la que se hace referencia a lo largo de este libro. Notemos por ahora que pueden reconocerse tres etapas o momentos principales en esa trayectoria: el período que va hasta 1964 con la gran ruptura que representó el golpe de estado en Brasil y que lo llevó al exilio; una segunda etapa cuando Paulo experimentó dieciséis años de exilio y de trabajo creador en varias partes del mundo; por último, el período posterior a su vuelta al Brasil, desde 1980 en adelante.[4] La observación cuidadosa de tal trayectoria, así como del movimiento de su pedagogía como tal, revela continuidad y cambio, replanteamientos y enriquecimiento en muchas dimensiones.[5]

En la primera parte de este libro se encuentra un estudio de la obra y el pensamiento de Freire. En la segunda incluimos presentaciones de Paulo en su paso por la Universidad Interamericana de Puerto Rico, las cuales hemos editado y anotado para facilitar la lectura y la discusión. Se han yuxtapuesto así dos géneros y estilos muy diferentes pero complementarios. Por este medio, en forma y en contenido, esperamos que los lectores y las lectoras encuentren un recurso útil a la luz de las reflexiones y los retos actuales en torno a la situación de la educación en América Latina y el Caribe.[6]

---

habrá de ser desarrollada por los políticos...Una tal separación entre educación y política, ingenua o astutamente hecha, recalquémoslo, no sólo es irreal sino peligrosa". En *La importancia de leer y el proceso de liberación* (México: Siglo XXI, 1984) págs. 86-87.

4 Una buena síntesis de estas etapas en la trayectoria personal y vocacional de Freire es la que presenta su compatriota y colaborador, Miguel Darcy de Oliveira, en el seminario cuyo contenido aparece en: Paulo Freire y otros, *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichon-Riviere* (Cuenos Aires: Ediciones Cinco, 1985), págs. 32-52.

5 Freire no sólo reconoce con espíritu de autocrítica tanto la continuidad como los cambios y contradicciones de su pensamiento, sino que también dialoga con sus críticos e incluso sugiere criterios para una crítica consistente de su pedagogía y su filosofía de la educación (véase la nota no. 50 en la segunda parte de este libro).

6 Para considerar distintos cuadros evaluativos de la situación de la educación en América Latina, véase, Alberto L. Merani, *La educación en Latinoamérica: mito y realidad* (México: Grijalbo, 1983); Ricardo Nassif, Germán W. Rama, y Juan Carlos Tedesco, *El sistema educativo en América Latina* (Buenos Aires: Kapelusz, 1984).

Primera Parte:

Educación, Libertad y Creatividad

"Existir, humanamente, es "pronunciar" *el mundo, es transformarlo. El mundo* pronunciado, *a su vez, retorna problematizado a los sujetos* pronunciantes, *exigiendo de ellos un nuevo* pronunciamiento".

"La educación es un acto de amor; por lo tanto un acto de coraje..."

"...la educación, en cuanto situación gnoseológica, que solidariza educador y educando como sujetos cognoscentes, abre a éstos múltiples e indispensables caminos para su afirmación como seres de praxis".

"...el punto de partida de un proyecto político-pedagógico, tiene que estar exactamente en los niveles de aspiración...de sueños...de comprensión de la realidad, y en las formas de acción de los grupos populares".

"La Palabra de Dios, en última instancia me invita a recrear el mundo, no para la dominación de mis hermanos y mis hermanas, sino para su liberación...Una teología utópica y profética conduce naturalmente a una acción cultural para la liberación".

Introducción

En esta primera parte, que consta de cuatro capítulos, presentamos un estudio de la filosofía educativa de Paulo Freire, con especial atención a su rica fundamentación epistemológica y a lo que hemos llamado su inspiración profético-utópica. Tal estudio incluye las dimensiones de análisis, interpretación, y reformulación, en el espíritu de una apropiación crítica de la contribución de Paulo con la intención de "re-hacerlo".

El primer capítulo --"Concientización y Desarrollo Humano"-- incluye una discusión de la propuesta pedagógica freireana con foco en aquel debatido concepto (*concientización*) como clave de una teoría de la educación para la libertad y el emerger humano. Tratamos también la significación de otros aspectos íntimamente ligados como lo son los de *praxis* y *utopía*, y la dinámica del aprendizaje y el desarrollo en términos del ejercicio de la conciencia crítica. Seguidamente realizamos una evaluación de esta propuesta pedagógica, destacando algunas de sus virtudes principales así como también ciertas debilidades potenciales.

En el capítulo segundo --"Educación para la Creatividad"-- consideramos la razón de la integridad y la eficacia de la pedagogía liberadora de acuerdo a cierta comprensión de la creatividad humana. Así mostramos que el proceso de la educación concientizadora es una expresión especial del proceso creativo en tanto *lógica* (o *"gramática"*) *de la transformación*. En la misma línea de discusión, presentamos seguidamente algunos principios y tareas del aprendizaje a tenerse en cuenta en la educación para la libertad y la creatividad.

La agenda del capítulo tercero --"Visión Profética y Utópica"-- desarrolla el tema de la inspiración religiosa y la base teológica de la obra de Freire. Hacemos referencia a su vocación cristiana y a la significación teológica de su trabajo y pensamiento, incluyendo la vinculación de éstos con la teología latinoamericana de la liberación. También consideramos la reflexión de Paulo en torno a la llamada *iglesia profética*, cuya trayectoria ha asumido un perfil especial en las comunidades eclesiales de base. Demostramos así que, efectivamente, en su filosofía y praxis, existe una convergencia y complementariedad entre los fundamentos epistemológicos y los teológicos; ambos configuran el proyecto pedagógico-político orientado por la visión profético-utópica resultante.

El cuarto capítulo --"Pautas para una Educación Liberadora"-- presenta el perfil concreto que asume la propuesta pedagógica freireana según los interrogantes principales que emergen de la misma

praxis. Comenzamos ilustrando algunos principios de la enseñanza consistente, incluyendo la orientación de la justicia y del enfoque de la acción-reflexión como proceso dialéctico de educación y transformación. Nos referimos luego a la imagen y la consecuente participación solidaria y responsable de los educandos y, más especialmente, a la autoridad educativa de los oprimidos y oprimidas. Seguidamente discutimos el tema de la comunidad de base como paradigma de contexto educativo, y concluimos con el de las virtudes del educador y la educadora.

1

Concientización y Desarrollo Humano

"Toda lectura de la palabra presupone una lectura anterior del mundo, y toda lectura de la palabra implica volver sobre la lectura del mundo, de manera tal que leer mundo *y* leer palabra *se constituyen en un movimiento donde no hay ruptura, en donde uno va y viene. Y* leer mundo *junto con* leer palabra, *en el fondo para mí significa* reescribir *el mundo. Reescribir...quiere decir transformarlo. La lectura de la palabra debe estar inserta en la comprensión de la transformación del mundo que provoca la lectura de él, y debe remitirnos siempre de nuevo a la lectura del mundo".*[7]

"La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, tendrá...dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres [y las mujeres] en proceso de permanente liberación".[8]

Paulo Freire fue diseñando y desarrollando su modelo educativo y su filosofía de la educación durante varios años de compromiso activo y directo en el Brasil y Chile. Trabajó primero entre los pobres del ámbito rural en un programa de alfabetización y concientización altamente exitoso que se pensaba implementar en gran escala en el Brasil, pero que fue abortado por el golpe militar de 1964.[9] Mientras

---

7 Paulo Freire y otros, *Esa escuela llamada vida* (Buenos Aires: Legasa, 1988) pág 78.

8 Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* (Montevideo: Tierra Nueva, 1972) pág. 50.

9 Para una introducción a la pedagogía freireana, véase Paulo Freire, especialmente su discusión acerca de la educación y la concientización en el ensayo *La educación práctica de la libertad* (Montevideo: Tierra Nueva, 1970); también Paulo Freire, *La naturaleza política de la educación: Cultura, poder y liberación* (Barcelona: Paidós, 1990), caps. 2, 3, 6, 8. Una buena exposición del método de alfabetización de Freire aparece en Cynthia Brown, "Literacy in Thirty Hours, Paulo Freire's Process in Northeast Brazil," *Social Policy* (Julio-Agosto 1974), págs. 25-32. Uno de los mejores ensayos introductorios para comprender a Freire es el de Denis Collins, *Paulo Freire: His Life, Works and Thought* (New York: Paulist Press, 1977); también Robert Mackie, ed., *Literacy and Revolution: The Pedagogy of Paulo Freire* (New York: Continuum, 1981). En castellano, véase Carlos Alberto Torres, *Paulo Freire, educación y concientización* (Salamanca: Sígueme, 1980); y Juan Samuel Escobar Aguirre, *Paulo Freire: otra pedagogía política* (Madrid: Universidad Complutense, 1990).

CUADRO No. 1 El Peregrinaje Pedagógico Político de Paulo Freire

Situación	Marco Político	Opción Ideológica	Opción Teológica	Principal Obra Escrita	Propuesta Pedagógica
Pre-revolución Brasileña 1959-1964	- Populismo - Agitación obrera y campesina	- Democracia Fundamental - Nacionalismo Desarrollista (Mannheim)	- Cristianismo Existencialista - Personalismo	"Educación como Práctica de la Libertad"	Alfabetización Concientización
Democracia Cristiana Chilena 1965-1970	- Reforma Agraria y Educativa - Tensiones de transción	- Teoría de la Dependencia - Socialismo Revolucionario (Mao - Guevara)	- Diálogo Cristiano Marxista - Medellín	"Pedagogía del Oprimido" "Acción Cultural para la Libertad" "Extensión o Comunicación"	Acción Cultural Liberadora
Estados Unidos y Europa (Tercer Mundo) 1970-1974	- Ascenso y caída del Marxismo (Chile) - Descenso de ola Libertaria	- Movimientos Populares (Althusser)	- Teologías de la Liberación - Ecumenismo Pragmático (CMI)	"Las Iglesias y el proceso de Liberación" "Entrevistas" (IDAC y Santiago)	Utopía Educativa No - formal
Africa (Nicaragua) 1975-1980	- Situación post revolucionaria - Poder popular en acción	- Socialismo Nacional Africano (Cabral)	- Teologías de Liberación - Ecumenismo Pragmático (CMI)	"Cartas a Guinea Bissau"	Educación Contextual
Apertura Brasileña 1980 en Adelante	- Democratización - Partido dos Trabalhadores	- Partido popular - Movimientos sociales alternativos (Gramsci)	- Teologías de Liberación - Comunidades de Base	"Libros-Diálogo"	Educación Popular Contra-Cultural

Fuente: J. Samuel Escobar, *Paulo Freire: Otra pedagogía política* (con permiso del autor)

estaba en el exilio en Chile, Freire trabajó durante cinco años con analfabetos del campo y la ciudad, y también se ocupó de los aspectos educativos del plan de reforma agraria del gobierno demócrata-cristiano. Esta fue una excelente oportunidad para adaptar, probar, desarrollar y promover sus ideas educativas. El trabajo y el pensamiento de Freire continuaron desarrollándose en el contexto de su estadía de una década en Ginebra, como asesor educativo del Consejo Mundial de Iglesias (Oficina de Educación), y en el Institut d'Action Culturelle (IDAC). El desarrollo de la labor y vocación pedagógica de Paulo ha continuado luego de su regreso al Brasil en 1980, no sólo en su país natal sino a nivel internacional (con cursos y conferencias universitarias, asesorías y diálogos con instituciones de cultura popular y movimientos de crítica social y pedagógica, y otras actividades por el estilo).

El peregrinaje pedagógico y político de Freire resulta ser un tema de especial significación en el estudio de su filosofía educativa, tal como lo sugiere el cuadro de la página anterior.[10] Ningún otro filósofo de la educación de primera línea ha estado jamás involucrado personalmente en una diversidad tan grande de situaciones y proyectos. Debe recalcarse además que la esposa de Freire, Elza, también educadora, fue la compañera indispensable y la crítica constructiva de Paulo a lo largo de cuarenta años.[11]

La pedagogía y la filosofía educativa de Freire destacan el potencial que el ser humano tiene para la libertad y la creatividad en medio de una realidad histórica de opresión cultural y político-económica. El pensamiento y el proyecto freireano apunta a descubrir e implementar alternativas liberadoras en la interacción humana y transformaciones estructurales a través de un enfoque socio-político radical,[12] originalmente identificado con el nombre de

---

10 El peregrinaje pedagógico-político de Paulo ha sido estudiado cuidadosamente por Juan Samuel Escobar Aguirre, en *Paulo Freire: otra pedagogía política*, cap. 1.

11 El 20 de noviembre de 1983, Paulo y Ella Freire recibieron, merecidamente por cierto, el premio William Rainey Harper de la "Religious Education Association" de los EEUU. La cita decía: "Educadores y Profetas de la Pedagogía de los Oprimidos, Campeones de la Justicia y la Paz". Paulo recibió además, en 1986, el premio de la UNESCO de Educación para la Paz. Freire alude a Elza y al resto de su familia en el capítulo 6 de la segunda parte de este libro, incluyendo nuestras notas no. 45, 47, y 49.

12 La pedagogía y la filosofía freireana de la educación pueden entenderse en términos de "reconstruccionismo" o, más específicamente, como un enfoque radical de educación de adultos, en la medida en que se aspira a utilizar la educación para producir profundos cambios sociales, políticos y económicos. Véase John L. Elias y Sharan Merriam, *Philosophical Foundations of Adult Education* (Malabar: Krieger, 1980), cap. 6. Según la tipología de Kenneth Barker, Freire ha inspirado el enfoque político a la educación religiosa para la libertad, en *Religious Education, Catechesis and*

conscientizaçao.[13] En los párrafos que siguen, discutiremos sucintamente este motivo liberacionista central, y lo haremos a través de un pantallazo de la filosofía de Freire que será complementado más adelante.[14]

Frædom (Birmingham: Religious Education Press, 1981), introducción y cap. 4. Barker analiza tres tipos de enfoques adoptados, implícita o explícitamente, por los teóricos contemporáneos: el psicológico, el político y el cultural. El acercamiento político es aquél adoptado por quienes critican la visión privatista de la libertad humana y ponen énfasis en las dimensiones socio-políticas de la libertad. Se trata de una libertad de la opresión cultural y para trabajar juntos con miras a cambiar las condiciones imperantes y participar en la construcción del reino de justicia y paz (shalom). También John L. Elias incluye la contribución de Freire en la categoría de educación religiosa para adultos con orientación socio-política; véase su *The Foundations and Practice of Adult Religious Education* (Malabar: Krieger, 1982), págs. 171-175. Estos análisis son muy útiles excepto por el hecho de que no dan cuenta, en forma plena, de la dinámica y la eficacia del trabajo y el pensamiento de Freire, ni tampoco de sus limitaciones o de ramificaciones ulteriores de su contribución potencial.

13 Según Freire, el término *conscientizaçao* fue popularizado por otro destacado apóstol y profeta brasileño por la libertad, la paz y la justicia, el arzobispo Dom Helder Camara (Dom Helder estableció en Brasil el Movimiento de Educación de Base, MEB, con la cooperación del gobierno populista del presidente Joao Goulart; la doble meta del MEB era, precisamente, la alfabetización concientizadora, según la inspiración pedagógica freireana). Preocupado por el mal uso que se hacía del término, Freire señala también que sería conveniente utilizar la palabra en su forma brasileña e inclusive deletrearla de esa manera, "Conscientization," *Cross Currents* 24:1 (Primavera 1974) págs. 23-24. Más tarde, nos comenta que, siguiendo el consejo de su esposa Elza Freire, ha preferido, desde 1974, casi no utilizar el término debido a las frecuentes distorsiones en la interpretación y el empleo del concepto, refiriéndose particularmente a las interpretaciones idealistas: "La conciencia no es la creadora de la realidad, ni tampoco es un mero reflejo de la realidad. Por un lado, no puede interpretarse la concientización como algo que ocurre simplemente dentro de uno mismo pero, por el otro, tampoco podemos entenderla como algo que tiene lugar sin un proceso de reflexión crítica"; cf. "Conversation with Paulo Freire," *Religious Education,* pág. 514. En realidad, Paulo señala dos tipos de malinterpretaciones de su enfoque pedagógico: la metodización, es decir, reducir la concientización a una técnica de trabajo con grupos pequeños, carente de todo vínculo con el cambio de la estructura social y, por tanto, carente de todo riesgo; y la mitologización, esto es, idealizar la praxis de tal forma que la concientización se torne un idealismo subjetivo (véase. Paulo Freire, "Education, Liberation, and the Church", *Religious Education* 79:4 [Otoño 1984] págs. 526-528). Freire enfatiza la interdependencia existente entre acción y reflexión: la transformación de la conciencia, un cambio fundamental de mentalidad, necesita de una acción continua orientada a transformar la realidad social. A la vez, el cambio radical de estructuras no puede ocurrir si persiste la vieja mentalidad en las personas involucradas. Utilizamos el término en castellano esforzándonos por conservar y afirmar el sentido y las implicancias que Freire le ha conferido. Nosotros hemos decidido seguir utilizando cautelosamente el término concientización teniendo especialmente en cuenta las advertencias de Paulo sobre el particular. (En España, donde la pedagogía freireana es también muy apreciada, muchos han adoptado el neologismo "concienciación" para referirse a la concientización).

14 Para un tratamiento completo de esta y otras áreas vinculadas de la pedagogía y la filosofía educativa de Freire, cf. Daniel S. Schipani, *Conscientization and Creativity: Paulo Freire and Christian Education* (Lanham: University Press of America, 1984).

Concientización, praxis y utopía.

El término "concientización" designa un proceso de acción cultural a través del cual las mujeres y los hombres despiertan a la realidad de su situación socio-cultural, avanzan más allá de las limitaciones y alienaciones a las que están sometidos, y se afirman a sí mismos como sujetos concientes y co-creadores de su futuro histórico. Además de tomar profunda conciencia de esa realidad sociocultural que moldea sus vidas, las personas verdaderamente comprenden la magnitud del potencial que tienen para transformar la realidad, y transformarse a sí mismas como parte de esa realidad. En otros términos, la concientización implica mucho más que el mero hecho de "despertar" o "tomar" conciencia. Por lo menos dos dimensiones adicionales más están implicadas en este concepto. Primero, la concientización debe verse como un proceso disciplinado e intencional de acción y educación, que Freire denominó acción cultural. En sus palabras, se trata de "la forma en que confrontamos la cultura. Significa ver la cultura siempre como un problema, no dejar que se vuelva estática, que se convierta en un mito y nos mistifique".[15]

Segundo, la concientización debe entenderse como un proceso continuo que implica una praxis, en el sentido de la relación dialéctica entre acción y reflexión. Esto es, el enfoque de Freire, fundado en la praxis, propone una acción que reflexiona críticamente y una reflexión crítica moldeada por la práctica y validada en ella. En sus términos, la interrelación entre auto-conciencia y acción constituye una "dinámica permanente y constante de nuestra actitud hacia la cultura misma".[16]

Es precisamente en el nivel de la praxis donde ocurre la concientización en el sentido freireano del término, dado que la concientización implica una "inserción crítica en la historia", es decir, un compromiso y una toma de conciencia voluntarios, personales e históricos con miras a la transformación del mundo. Y este asumir de conciencia crítica conduce no sólo al análisis y la comprensión, sino también a los medios de la transformación, juntamente con otras y otros que asumen el rol de sujetos "para darle forma a su existencia a

---

15 Paulo Freire, "Conscientizing as a Way of Liberating," (Washington D.C.: LADOC II), p. 29. Para una discusión más completa, véase Paulo Freire, *Acción cultural para la libertad* (Buenos Aires: Tierra Nueva, 1975).

16 Freire, "Conscientizing as a Way of Liberating," pág. 5. En términos epistemológicos, el concepto de concientización se funda sobre una visión fenomenológica y dialéctica de la conciencia y el mundo: involucra la intencionalidad, la afirmación de la dialéctica sujeto-objeto, y la concepción que percibe la conciencia y el mundo como constituyéndose dialéctimente el uno al otro.

partir de los materiales que la vida les ofrece".[17] Freire lo dice muy claramente: la concientización implica que, cuando el pueblo advierte que está siendo oprimido, también comprende que puede liberarse a sí mismo en la medida en que logre modificar la situación concreta en medio de la cual se percibe como oprimido.[18]

Esta inserción crítica en un proceso histórico determinado, que va de la mano con el compromiso de transformar la realidad, se dinamiza por una actitud utópica frente al mundo. Paulo utiliza la palabra *utopía* en el sentido positivo de una visión realista y esperanzada de un "lugar bueno", futuro y posible a la vez, donde todos pueden experimentar bienestar, libertad y comunidad, justicia y paz. La concientización conlleva un doble requerimiento utópico: por un lado, denunciar la deshumanización, la opresión y la alienación; por otro, anunciar estructuras alternativas para la humanización y la liberación. El lenguaje de la protesta, la resistencia y la crítica va de la mano con el lenguaje de la posibilidad y la esperanza.[19] En consecuencia, la concientización estimula una toma de posición profética y esperanzada, que mantiene el futuro abierto para aquellos que se comprometen con el proceso de transformación. Se trata de una toma de posición utópica, que inspirará la praxis ulterior y que, a la vez, irá siendo reformulada por la misma praxis.

Por último, deberíamos recalcar que el significado de la *transformación* asociada a la concientización, la praxis y la utopía, está ligado al giro epistemológico que condujo a Freire a asumir una epistemología radical.[20] Por esta razón, Freire comenzó a enfocar su

---

17 Freire, "Conscientization," *Cross Currents*, pág. 25.

18 Ibid.

19 Esta referencia al lenguaje de crítica y posibilidad es utilizada por Henry A. Giroux para caracterizar la contribución global de Freire a una teoría crítica de la pedagogía, en su "Introducción" a la obra de Freire, *La naturaleza política de la educación*, págs. 13 en adelante. Giroux establece, correctamente a nuestro entender, que el discurso de Paulo se ubica entre dos tradiciones radicales: el lenguaje de la crítica corporiza muchos de los análisis de la nueva sociología de la educación; y la filosofía freireana de la esperanza y la lucha está enraizada en el lenguaje de la posibilidad que tiene sus fuentes en la tradición de la teología de la liberación: "Al combinar la dinámica de la crítica y de la lucha colectiva con una filosofía de la esperanza, Freire ha creado un lenguaje de la posibilidad arraigado en lo que él denomina una visión profética permanente" (p. 18).

20 Desde *Pedagogía del oprimido*, las herramientas teóricas del materialismo histórico definen tanto el análisis que Freire hace de la realidad, como sus afirmaciones principales acerca del programa y el proceso de la concientización. Recordemos que Marx había presentado una fenomenología de las relaciones económicas, y había subrayado el carácter dialéctico de la realidad y la historia, además de establecer que el propósito de la filosofía era la praxis de transformación social. Eventualmente, Freire adoptó la interpretación marxista de la teoría de la ideología, con todas sus implicancias en el campo de la sociología del conocimiento, como

análisis más agudamente hacia la educación y la política en el marco de situaciones históricas concretas, la lucha de clases y el apuntalamiento ideológico de la pedagogía, y la educación como una forma de praxis revolucionaria en el contexto de un compromiso en favor de y con los oprimidos. A la luz de esta reformulación epistemológica, Paulo redefinió la concientización poniendo un mayor énfasis en la relación dialéctica entre el conocer la realidad y la tarea de transformarla (esto es, el vínculo acción-reflexión), y en la necesidad de una opción ideológica previa en favor del cambio social radical para la liberación y la justicia.[21] Por tanto, la contribución freireana se convierte, al menos parcialmente, en un intento de articular la pedagogía implícita en las *Tesis contra Feuerbach*, de Karl Marx, a la vez que aporta la perspectiva para explorar la dinámica del conocimiento, la acción y el poder.[22]

Junto con la referencia al giro epistemológico arriba señalado, es preciso reconocer la evaluación crítica del propio Freire, incluyendo su sentido de continuidad vocacional e ideológica. En sus propias palabras: "Me autocritiqué...cuando vi que parecía que yo pensaba que la percepción crítica de la realidad ya significaba su transformación. Eso es idealismo. Superé esas fases, esos momentos, esas travesías por las calles de la historia en que fui picado por el psicologismo o por el subjetivismo...yo creo que el Paulo Freire de hoy tiene cierta coherencia con el Paulo Freire de ayer...--un ayer que yo ubicaría en los años 50 y comienzos de los 60-- [en que] no veía con claridad algo que el Paulo Freire de hoy ve con mucha claridad. Y es lo que yo hoy denomino la *politicidad de la educación*. Esto es, la calidad que tiene la educación de ser política. Porque la naturaleza de

---

fundamento de su enfoque pedagógico. Así, por ejemplo, la noción de que los oprimidos son portadores de "verdad pragmática" se refleja en la afirmación reiterada de Freire acerca de que hay que considerar al hombre y la mujer comunes, especialmente a los marginados, como fuente genuina del concocimiento y la verdad. Esto es consistente, por supuesto, con la idea de que el pueblo debe educarse a sí mismo. Las implicancias son evidentes: la verdad queda ahora condicionada a una situación de clase, y el objetivo educativo último es facilitar la transformación radical de la estructura social. El marxismo provee, sobre todo, una base ideológica y epistemológica en términos de la noción freireana de dialéctica. De la dialéctica marxista, Freire toma ideas tales como la necesidad de la lucha de clases, la unidad de acción y reflexión, el trabajo humano como praxis, la función de la ideología, y la estructura y dinámica de la alienación. Véase nuestro análisis detallado en Schipani, *Conscientization and Creativity: Paulo Freire and Christian Education*, págs. 15-20, y 21 en adelante.

21 Ibid., págs. 16-17.

22 Sobre este asunto, véase el ensayo de Michael Matthews, "Knowledge, Action and Power," Robert Mackie, ed., *Literacy and Revolution: The Pedagogy of Paulo Freire*, págs. 82-92.

la práctica educativa es política en sí misma...Por lo mismo, el Paulo Freire de hoy --y este hoy lo ubico desde fines de los años 60 y comienzos de los 70-- ve claramente la cuestión de las clases sociales...la educación popular, cualquiera que sea la sociedad en que se dé, refleja los niveles de la lucha de clases de esa sociedad..."[23]

La educación como concientización.

Una de las grandes intuiciones de Paulo Freire es haber percibido la asociación y la continuidad estructural que existen entre su método de alfabetización en su dimensión lingüístico-simbólica, por un lado, y el proceso de concientización en el nivel del yo y de la interacción social, por el otro. Freire ha puesto de manifiesto las interconexiones que vinculan al lenguaje, la política y la conciencia, al estudiar la manera en que el lenguaje moldea nuestras percepciones del mundo, y nuestras intenciones frente al mundo. Por tanto, él afirma que la concientización debe ocurrir simultáneamente con el proceso de alfabetización o post-alfabetización, dado que la palabra no es algo estático o desconectado de la experiencia existencial de la gente, sino más bien una dimensión de su pensamiento-lenguaje acerca del mundo. A través de la participación crítica en el proceso educativo, los educandos redescubren sus propias palabras, y expanden su capacidad para expresarse a través del desarrollo de su imaginación creadora.[24]

La visión que Freire elabora de la educación y la sociedad, debe entenderse en el contexto de su compromiso en la lucha por capacitar a las masas sumergidas para que emerjan y efectivamente "digan su palabra". Cree que la sociedad moderna no estimula la libertad auténtica ni promueve el desarrollo de una conciencia crítica. Inclusive, sostiene que los seres humanos deben liberarse a sí mismos para completar su potencial humano, a la luz de su *vocación ontológica* como hacedores de la historia. Estos presupuestos inspiran su incisiva crítica a la concepción tradicional, "bancaria", de la educación, a la que considera un instrumento "necrofílico" de opresión y domesticación.[25]

---

23 En Rosa María Torres, *Educación popular. Un Encuentro con Paulo Freire* (Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1988) págs. 33,55,58.

24 Freire, *Acción cultural para la libertad* (Buenos Aires: Tierra Nueva, 1975) pág. 47.

25 Freire, *Pedagogía del oprimido,* cap. 2. Obsérvese que Paulo toma los conceptos de "biofilia" y "necrofilia" de Erich Fromm en su obra *El corazón del hombre* (México: Fondo de Cultura Económica, 1967) págs.28-29. Para Freire, la educación bancaria es "necrófila" porque reduce a las personas a meros objetos, bloquea el crecimiento, promueve la mecanización y la idea de que conocer es poseer y controlar, y lesiona la creatividad.

Freire saca a la luz los presupuestos básicos del modelo bancario, y expone sus elementos distorsionantes: la dicotomización entre conciencia y mundo, la contradicción entre educador y educando, y la ausencia de diálogo y de mutualidad en el proceso y el contexto educativos.

Freire propone, en cambio, una educación "biofílica" y liberadora, fundada en el enfoque de la concientización. En ella, los participantes están comprometidos el uno con el otro en las distintas fases del enseñar y el aprender: la investigación, la tematización, y la problematización, y todo emana de y conduce a la praxis concreta en situaciones existenciales dadas. La pedagogía de Freire es acción cultural dialógico-política, que problematiza y estimula la conciencia crítica, la acción transformadora y la síntesis cultural.[26] Aunque esta caracterización se aplica básicamente a todo tipo de proyectos educativos, Freire destaca el paradigma de alfabetización-concientización al utilizar la metáfora de "alfabetización política" para describir la educación para la liberación:[27] debemos aprender a "leer" (interpretando y comprendiendo críticamente) la realidad de forma tal que las situaciones limitantes y opresivas se confronten y trasciendan en el proceso de "pronunciar nuestra palabra" y "re-escribir" --aquí está la acción transformadora-- la historia y el destino de nuestro mundo.

La concientización y el emerger humano.

Freire ha identificado la falta de una conciencia crítica --antes que la mera "ignorancia" como tal-- como la causa de la marginación, el atraso cultural y la opresión histórica de las masas populares. Supone que la manera en que conocemos depende de la forma como experimentamos la realidad a través del pensamiento y el lenguaje. Por tanto, los estados de conciencia oprimidos constituyen un problema histórico y epistemológico.

La idea de los distintos niveles de conciencia es crucial para entender la concientización. Para Freire, existen varias maneras claramente identificables de visualizar la relación que cada uno tiene con la realidad. Se trata de los niveles de conciencia, históricamente condicionados por cierto, que deben entenderse a la luz de la realidad histórico-cultural como una superestructura en relación con una infraestructura.[28] En este contexto, Paulo ha propuesto la superación

---

26 Ibid., cap. 4.

27 Freire, "El proceso de alfabetización política," *La naturaleza política de la educación.*

28 Freire, *Acción cultural para la libertad,* pág. 65.

de las diversas formas de conciencia "mágica" e "ingenua", y el desarrollo de una conciencia crítica, como los objetivos fundamentales del enfoque de concientización, especialmente en el área de los registros cognitivos y lingüísticos del comportamiento. Aquel conocimiento que es auténticamente liberador y transformador es visto como el movimiento hacia niveles más elevados de conciencia. Y el contenido de la conciencia incluye la visión que los seres humanos tienen de su propia existencia en medio de la realidad social, así como también el poder que poseen para determinar su destino y su futuro. El proceso de aprendizaje comienza con el presente nivel de conciencia tal cual se refleja en el lenguaje, las condiciones de vida, el concepto que uno tiene de uno mismo, y la visión del mundo.

La conciencia *mágica* o *semi-intransitiva* es típica de sociedades cerradas con una "cultura de silencio".[29] Se caracteriza por una "cuasi-inmersión" en (o "cuasi-adherencia" a) la realidad objetiva: estamos en presencia de una conciencia dominada y conformada por la realidad, que no logra guardar suficiente distancia como para objetivar la realidad y, de esa manera, conocerla de una manera crítica.[30] Debido a cierta obliteración impuesta por las condiciones objetivas (como por ejemplo, privaciones materiales y culturales extremas), los únicos datos que esta conciencia dominada es capaz de aprehender son los que caen dentro del rango de su inmediata experiencia vivida. La ausencia de una "percepción estructural" de la realidad --es decir, de una comprensión de las situaciones problemáticas de la vida en términos de instituciones y otros factores sociales-- lleva al pueblo a proyectarse hacia una súper-realidad o bien algo dentro de sí mismos. Por tanto, la acción no apunta al cambio social sino, más bien, a aquellos factores que se asumen erróneamente como agentes, o a la propia incapacidad autoimpuesta. La acción social tiende entonces a adquirir los rasgos de una magia terapéutica o defensiva.

El desarrollo hacia una conciencia *transitivo-ingenua* va de la mano con los patrones de cambio económico-social que han sido englobados bajo el nombre de modernización tales como la urbanización y el desarrollo tecnológico. Este modo de conciencia está caracterizado, según Freire, por el "simplismo" en la interpretación de las situaciones problemáticas. La conciencia transitivo-ingenua tiende a ser seducida por la masificación; no es dada a investigar y su argumentación es frágil, cargada de matices emocionales; prefiere los argumentos antes que el diálogo, y tiende a ver la situación cultural

---

29 La referencia a la "transitividad" denota, obviamente, una analogía tomada del campo de la gramática y la lingüística.

30 Freire, *Acción cultural para la libertad*, págs. 71-72.

como determinada por otros. A este nivel, las masas pueden ser manipuladas y explotadas por líderes y programas populistas que aparentan dar al pueblo un sentido de valor y de poder. Sin embargo, Freire también argumenta que, bajo ciertas circunstancias, el populismo puede llegar a convertirse en factor de movilización democrática.[31]

La *transitividad crítica* es el nivel más elevado de conciencia e implica la capacidad de percibir la realidad estructuralmente. En los términos freireanos, esta forma de conciencia se corresponde con un modo de vida interrogativo, altamente permeable, inquieto y dialógico.[32] La conciencia crítica es una intencionalidad activa en el examen y el cuestionamiento de la realidad, con autoconfianza y un sentido definido de la interdependencia humana. Por tanto, una tarea educativa de medular importancia es animar a las mujeres y los hombres para que alcancen y desarrollen tal transitividad crítica.

Freire suplementa estas consideraciones acerca de los niveles de conciencia con un enfoque de la dinámica del yo y la clase social. En los términos de esta dinámica, el movimiento del emerger humano va desde la conciencia oprimida, que es una falsa conciencia, hacia la conciencia de opresión, que es liberadora.[33] De esta forma Paulo se apropia del motivo hegeliano de la dialéctica amo-esclavo, que plantea el problema de la subordinación a la conciencia del opresor y la incorporación de ella. De hecho, aquí está la clave para entender la pedagogía del oprimido en cuanto pedagogía para el ser humano completo.[34] Desde la perspectiva freireana, la gran tarea humanista e histórica de los seres oprimidos es liberarse a sí mismos y también a sus opresores. Además, la auténtica solidaridad con los oprimidos involucra luchar a su lado para la transformación de la realidad objetiva que los convierte en seres-para-otro. Esta pedagogía del oprimido tiene dos etapas diferentes. En la primera, los oprimidos y las oprimidas desenmascaran el mundo de opresión y, a través de la praxis, se comprometen con su transformación. En la segunda, cuando la realidad de opresión está siendo transformada, esta pedagogía se convierte en una pedagogía para todos los seres humanos en el

---

31 Ibid., pág. 79.

32 Ibid., pág. 89.

33 La descripción de los niveles de conciencia en el contexto del enfoque educativo de Freire aparece en sus ensayos principales, comenzando con *La educación como práctica de la libertad*. Resulta evidente que Freire nunca rechaza esta descripción sino que, más bien, la reinterpreta a la luz de su reformulación epistemológica y su creciente y rica experiencia pedagógica.

34 Freire, *Pedagogía del oprimido*, págs. 37 en adelante.

proceso de liberación permanente.[35]

Nuestro estudio del trabajo y el pensamiento de Paulo Freire nos lleva a la conclusión de que su enfoque contiene una estructura evolutiva, y contribuye a nuestra comprensión del desarrollo humano como tal. Hemos establecido, además, que la pedagogía de Freire es verdaderamente liberadora, en la medida en que el proceso de conocimiento y maduración de veras se reactiva por una recapitulación del movimiento de transición por las etapas del desarrollo humano en varias dimensiones.[36] Debemos reiterar, por otra parte, que el proceso de la concientización, y el ejercicio de la conciencia crítica como tal, no son fines en sí mismos. El objetivo por excelencia es el emerger humano o la humanización, a través de ese proceso liberador de acción cultural para la transformación social que faculta y capacita tanto a las personas como a las comunidades en la búsqueda de libertad, justicia y paz.

Concientización: promesa y riesgo

El título de la presente sección deliberadamente sugiere ambigüedad. La estrategia pedagógica freireana puede entenderse como auténtica educación para la liberación con numerosas implicancias para todas las áreas del quehacer educativo. Sin embargo, necesita en sí misma ser "liberada" de ciertas contradicciones y limitaciones, de manera que pueda poder inspirar mayor libertad y creatividad en forma congruente. Con este desafío en mente, discutiremos a continuación algunas cuestiones pertinentes a la luz de nuestra perspectiva de análisis.

Virtudes y contribuciones. Hemos puesto ya de manifiesto varios aspectos del trabajo y el pensamiento de Freire que pueden proveer fundamento y orientación para la labor educativa. Otras varias dimensiones serán discutidas más adelante, y en especial en el último capítulo de esta primera parte. A esta altura queremos indicar algunos conceptos y principios específicos que se derivan de la perspectiva epistemológica freireana. La concientización, en cuanto teoría del conocimiento llevada a la práctica, tiene una estructura evolutiva que estimula el emerger humano, especialmente en términos del proceso liberador de aprender en cuanto conocer. En este sentido, debemos prestar atención por lo menos a las cinco áreas siguientes, que se encuentran en estrecha interrelación.

Primero, la estrategia de la concientización incluye un

---

35 Ibid., pág. 50.

36 Schipani, *Conscientization and Creativity*, pág. 15.

paradigma metodológico muy útil para todo el quehacer educativo en la medida en que se trata de un proceso de *despertar* que previene tanto la manipulación en la instrucción como la propaganda ideológica. Este enfoque hunde sus raíces en la tradición socrática del proceso dialéctico de comunicación indirecta entre educadores y educandos, tal cual se presenta en la mediación kierkegaardiana de dicha tradición.[37] La idea es que la auténtica apropiación de la verdad, la auto-reflexión que va al fondo de las cosas, y el poder que de allí emerge para la transformación del yo y de la sociedad, demanda que los educadores "mayéuticos" empujen hacia atrás, por así decir, y de esta forma abran un espacio para nuevas percepciones en cuanto reapropiación y reinvención del aprendizaje, como lo expresaría Freire.[38] Este principio pedagógico es esencial para acrecentar la creatividad y para darle forma a una práctica liberadora de instrucción en el campo de la educación, como lo discutiremos más adelante. Es particularmente adecuado para la transformación de los marcos de referencia personales –o "perspectivas de sentido" personales, como lo indicamos más abajo– por cuanto estimula el cambio individual y social.

En segundo término, Freire ha desarrollado un enfoque que promueve el aprendizaje radical a la manera de una *transformación del paradigma o de la visión*. La definición que Jack Mezirow ha dado de la transformación de *perspectiva*, de hecho expresa bien esta dimensión de la concientización como modo de conocer: se trata de la praxis o proceso emancipatorio de "llegar a ser críticamente concientes de cómo y por qué la estructura de nuestros presupuestos psico-culturales ha llegado a limitar la forma en que nos entendemos a nosotros mismos y nuestras relaciones; de reconstituir esta estructura para permitir una integración más inclusiva y discerniente de nuestra experiencia; y de actuar sobre la base de esta nueva comprensión".[39]

---

37 En cuanto a esta manera de plantear el problema, reconozco mi deuda para con James O'Donell, "Education as Awakening," *Religious Education* 76:5 (Septiembre-Octubre 1981), 517-524. O'Donell compara las contribuciones de Freire, Illich y Kozol, en un análisis profundo de la educación como método para asumir o despertar la conciencia. El método requiere un "efecto repelente" (en el sentido de la llamada comunicación indirecta), al estilo Kierkegaard, de parte de educadoras y educadores que comprenden y aprecian al aprendizaje en términos del despertar la conciencia y promueven la apropiación existencial de la verdad por parte de los alumnos.

38 Paulo Freire, *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (México: Siglo XXI, 1973), pág. 28.

39 Jack Mezirow, "A Critical Theory of Adult Learning and Education," Sharan Merriam, ed., *Selected Writings on Philosophy and Adult Education* (Malabar: Krieger, 1984), pág. 124.

Tiene lugar, entonces, una verdadera re-visión que incluye un reordenamiento básico de la realidad tal cual era experimentada previamente, y una nueva evaluación de nuestras posibilidades dentro de esa realidad, así como también la decisión de actuar. Los conceptos de "paradigma" y "perspectiva" apuntan a la formulación de nuevos marcos de referencia o, como lo expresa McKenzie, al desarrollo de una nueva teoría de la existencia y de nuestro lugar en el mundo.[40] La concientización facilita el aprendizaje en torno a las "perspectivas de sentido", definidas como estructuras psicológicas integradas por distintas dimensiones tales como pensamiento, sentimiento y voluntad. Las perspectivas de sentido son más que una manera de ver las cosas en el sentido estricto del término: se trata de propuestas para encarar la propia vida que implican una opción práctica, una decisión de actuar. La posibilidad de adoptar una nueva perspectiva y de actuar consecuentemente con ella, depende de la asociación comunitaria con personas que comparten esta nueva perspectiva, y apoyan y refuerzan todo este proceso. De hecho, el proceso que Mezirow describe como una tarea fundamental de desarrollo hacia la madurez, es sorprendentemente análogo a un proceso creativo.[41] A la luz de este enfoque, un proceso de enseñanza y aprendizaje fundado en la concientización apuntará a identificar, catalizar, facilitar, y vigorizar la transformación de las perspectivas de sentido del educando así como también la implementación de las correspondientes estrategias de acción.

En tercer lugar, la base y la estructura evolutivas de la pedagogía freireana realzan el nivel *operacional-formal* del desarrollo cognitivo, es decir, lo que Jean Piaget denomina la estructura óptima de la mente humana.[42] El enfoque de Freire estimula el surgimiento y la manifestación del pensamiento formal, tal cual se expresa en las

---

40 Leon McKenzie, *The Religious Education of Adults* (Birmingham: Religious Education Press, 1982), pág. 123.

41 Véase Jack Mezirow, "Perspective Transformation," *Adult Education* 28:2 (1978), págs. 104 en adelante. Surge un interrogante, sin embargo, respecto de la afirmación de Mezirow acerca de que las personas que aprenden a la luz de esta visión, debe asumir la perspectiva de otros que tienen una conciencia más crítica, en lugar de dejar abierto el proceso transformativo. Esta idea genera el riesgo de abortar la creatividad y promover una manipulación más o menos sutil. Véanse también las obras mayores de Mezirow en torno al aprendizaje y la práctica de la criticidad, incluídas en nuestra bibliografía.

42 Cf. Barbel Inhelder y Jean Piaget, *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence* (New York: Basic Books, 1958). El análisis de Thomas Groome acerca de la "praxis compartida"en perspectiva piagetiana es también relevante para nuestra discusión; cf. *Christian Religious Education: Sharing Our Story and Vision* (San Francisco: Harper & Row, 1980), cap. 11.

siguientes dimensiones de la inteligencia humana. (a) La *habilidad para utilizar un segundo sistema de símbolos,* o de pensar acerca del pensamiento (capacidad metacognitiva), por así decir, lo cual es esencial para la introspección y para la reflexión acerca de la situación personal y social, por ejemplo en el proceso de discernir la dinámica de la auto-conciencia y la alienación.[43] (b) La *capacidad para el pensamiento combinatorio,* que se requiere por ejemplo a la hora de tomar en cuenta distintos factores y alternativas en la tarea de problematizar y reflexionar críticamente. Facilita, entre otras cosas, la percepción estructural de la realidad y el reconocimiento de nuevos dilemas o situaciones conflictivas. (c) La *capacidad de construir ideales y utopías,* o de concebir que el mundo podría tener una forma diferente y podría ser gobernado de una manera distinta. Esta capacidad es necesaria, junto con las otras dos, para vencer la tentación de ser acomodaticios y conformistas, para afrontar las situaciones límites con confianza, y para desarrollar creativamente lo que Paulo llama "inéditos viables" y "actos límite". En la medida en que la concientización ayuda a actualizar y ejercer estas posibilidades, permite experimentar una auténtica liberación de las estructuras del pensamiento y del lenguaje dentro de un marco personal más amplio que incluye diversos registros del comportamiento. En el proceso de concientización, por tanto, se pueden superar las limitaciones que frenan el crecimiento personal, y los participantes adquieren nuevas posibilidades y un nuevo "poder". Los siguientes dos párrafos sugieren otras dimensiones del emerger humano --el desarrollo de la fe y la moral-- que son también estimuladas por la concientización.

En cuarto lugar, la concientización *desafía radicalmente a la moral convencional* (que tiende a ser conservadora, a favor del status quo), tal cual la ha descripto Lawrence Kohlberg desde una perspectiva estructuralista, cognitivo-evolutivista.[44] Lo hace en la medida en que

---

43 Es necesario aclarar que el desarrollo y el ejercicio de la conciencia crítica, según Freire, connota mucho más que el *pensamiento* crítico como tal. Desde luego, toda pedagogía liberadora de inspiración freireana no puede sino incluir el área del desarrollo de las destrezas del pensamiento. Sin embargo, para Freire, la conciencia crítica es en realidad conciencia crítico-política entendida en el marco de una epistemología praxiológica; es decir, la aludida criticidad se plasma y se orienta en términos de la transformación social en la dirección de la paz y la justicia, y se fomenta y practica no meramente como ejercicio de desarrollo intelectual o educación de la razón humana, sino como una práctica de la libertad y la creatividad en y para la comunidad democrática.

44 Lawrence Kohlberg, *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice. Essays on Moral Development,* Vol. 1 (San Francisco: Harper & Row, 1981), y *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages. Essays on Moral Development,* vol. 2 (San Francisco: Harper & Row, 1984). Para un examen del enfoque kohlbergiano desde una variedad de perspectivas complementarias, véase Brenda Munsey, ed., *Moral Development, Moral Education, and Kohlberg*

confronta el conformismo y la mera adaptación social o resignación, a la vez que estimula la problematización y el discernimiento de nuevas alternativas ("inéditos viables") en un contexto educativo crítico, dialógico y democrático. La concientización provee un buen ejemplo de cómo se puede promover el desarrollo moral en cuanto proceso transformador de aprendizaje, que incluye no sólo el "desalojo" de las estructuras opresivas y de la identificación con los opresores, sino también la capacitación para asumir nuevos roles en procesos de transformación. El propio enfoque pedagógico concientizador contiene ya un mensaje de liberación[45] de esquemas restrictivos de razonamiento moral, y hacia formas mejores y más elevadas de entender y resolver dilemas morales en la búsqueda de la justicia. Una investigación ulterior podría llegar a probar, por ejemplo, el impacto real de la concientización sobre la mentalidad de razonamiento moral correspondiente a la "etapa 3", definida por Kohlberg en términos de expectativas, relaciones y conformidad interpersonales mutuas, para la cual lo "correcto" es desempeñar un buen rol (agradable), preocuparse por otra gente y por sus sentimientos, ser leal y confiable para con los compañeros, guardar las reglas y cumplir las expectativas.[46]

Quinto, y en esta misma línea de discusión, el enfoque pedagógico freireano estimula el *desarrollo de la fe*, según la conceptualización de James W. Fowler en su teoría estructural-evolutivista.[47] Por ejemplo, Fowler ha señalado que el movimiento hacia la etapa 4 --la etapa "desmitologizadora" de la fe individuativa-reflectiva-- es particularmente crítico, pues es en esta transición donde los adolescentes mayores o los adultos deben comenzar a asumir seriamente la carga de responsabilidad por sus propias creencias y actitudes, compromisos y estilos de vida. Al discutir los criterios evolutivos para evaluar la pertinencia de las teologías, Fowler sostiene

---

(Birmingham: Religious Education Press, 1980), especialmente caps. 1, 2, 3, 11, 16; también, Lisa Kuhmerker, *The Kohlberg Legacy for the Helping Professions* (Birmingham: Religious Education Press, 1991), especialmente, primera y segunda partes.

45 Sobre el tema del método como mensaje, véase Robert E. Carter, *Dimensions of Moral Education* (Toronto: University of Toronto Press, 1984), págs. 12 en adelante. Carter presenta la metodología y la justificación de una aproximación crítica o filosófica a la educación moral, con una exposición del método socrático.

46 Kohlberg, *The Philosophy of Moral Development*, pág. 410.

47 James W. Fowler, *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning* (San Francisco: Harper & Row, 1981); también, la excelente colección editada por Craig Dykstra y Sharon Parks, *Faith Development and Fowler* (Birmingham: Religious Education Press, 1986).

que es indispensable formular teologías que inviten a una toma de conciencia reflexiva frente al carácter estático y pasivo de la fe sintético-convencional (etapa 3). En este contexto, se refiere a Freire como alguien que ha sido capaz de proponer un método y una teología educativa, diseñados para ayudar a las personas a escapar de la conciencia de masas, y alcanzar una conciencia crítica de quiénes son y quiénes están llamados a ser.[48] Esto sería análogo a lo que debe ocurrir en toda verdadera transición desde la etapa 3 hacia la etapa 4. Importa recalcar una vez más que aquí están presentes, de manera incipiente, los elementos para diversas y promisorias tareas de investigación, como por ejemplo aquellas que se han emprendido ya en el campo del desarrollo de la fe en el ciclo de vida adulta.[49]

Debilidades y limitaciones. Desde nuestra perspectiva y experiencia podemos formular varias observaciones críticas que apuntan a correcciones necesarias en el enfoque de Freire, de forma tal que el mismo se torne consistente con su objetivo de promover liberación y creatividad genuinas. Puede observarse que, en un sentido, las principales virtudes de la pedagogía y la filosofía de la concientización a veces tienden a convertirse en sus debilidades. De todas forma podemos afirmar también que las observaciones críticas articuladas en las siguientes cuatro áreas deben considerarse en estrecha relación unas con otras.

---

48 James W. Fowler, "Black Theologies of Liberation: A Structural Analysis," Brian Mahan y Dale Richesin, eds., *The Challenge of Liberation Theology: A First World Response* (Marknoll: Orbis, 1981), págs. 69-90.

49 Véase Kenneth Stokes, ed., *Faith Development in the Adult Life Cycle* (New York: Sadlier, 1982). El proyecto FD/ALC, 1981-1986, fue auspiciado por la "Religious Education Association" y por varias organizaciones religiosas. Los informes de investigación del "Módulo 1" (estudio con métodos cuantitativos) y del "Módulo 2" (entrevistas y análisis en profundidad y cualitativos) ofrecen datos que confirman dos de las hipótesis del proyecto que podrían ser fácilmente vinculadas con procesos y programas de concientización: el desarrollo de la fe se relaciona positivamente con el compromiso que uno asume en cuestiones sociales, y el desarrollo de la fe se relaciona positivamente con el compromiso que uno asume en experiencias educativas. Las observaciones y análisis que aparecen en el informe ponen el acento en cuestiones tales como la expansión de las "fronteras de la toma de conciencia", la intensificación de los procesos creadores de sentido, el rol del compromiso en proyectos comunitarios y de acción política, y la apertura dialógica y crítica a personas e ideas fuera del contexto social propio; cf. *Faith Development and Your Ministry,* Informe basado en un Estudio Gallup llevado a cabo para la "Religious Education Association" de los EEUU y Canadá (Princeton: Princeton Religion Research Center, s.f.), págs. 48, 50-52; Constance Leean, "Faith Development in the Adult Life Cycle," Informe de investigación del Módulo 2, Religious Education Association, 1985 (inédito), pp. 33, 37-40. Véase también Kenneth Stokes, *Faith is a Verb* (Mystic: XXIII, 1989).

En primer término, debemos señalar una desafortunada *ausencia de una instancia crítica* hacia los fundamentos filosóficos de la teoría de la concientización. La falta de un examen y un discernimiento deliberados de los presupuestos e ideologías que moldean el pensamiento freireano es sorprendente, sobre todo a la luz de la misma estructura y dinámica hermenéuticas del proceso de concientización, que obligan a problematizar, a reflexionar críticamente y a interpretar, para no mencionar la unidad y correlación dialécticas entre la teoría y la praxis que Freire nos presenta. Un ejemplo cabal de esta debilidad que estamos exponiendo es la asimilación acrítica del marxismo que se manifiesta ya en la *Pedagogía del oprimido*.[50] Freire simplemente acepta esta fundamentación con tremenda convicción sin ensayar una evaluación debidamente analítica de la misma. Hay aquí cierta dosis de ironía porque esa falta de criticidad es el tipo de ausencia de discernimiento que el propio Paulo denuncia en forma enfática en el caso del modelo tradicional de educación "bancaria". A esto debemos añadir el riesgo de caer en un sectarismo reaccionario y fatalista, como él mismo lo dice, que promueve una falsa visión de la historia y genera formas de acción que niegan la libertad. Este sectarismo termina "sin el pueblo, que es otra forma de estar contra el pueblo".[51]

Segundo, debemos tomar conciencia de un problema potencial que se presenta cuando se analiza el lenguaje y las estructuras de conciencia en grupos de personas que, según suponemos, necesitan emerger (o "humanizarse"), por medio de los programas y estrategias de concientización: este problema es el *etnocentrismo*. De hecho, toda la cuestión de los niveles de conciencia y, en particular, del "despertar" y "levantar" la conciencia, puede criticarse en principio, como lo hace Peter Berger, en términos de "error filosófico" e "ironía política".[52] La

---

50 Véase la nota nota 20.

51 Freire, *Pedagogía del oprimido*, págs. 28-29.

52 Peter L. Berger, *Pyramids of Sacrifice* (New York: Basic Books, 1975), pp. 111-132. Berger desarrolla una crítica metodológica contra la "falsa conciencia" de los concientizadores, quienes creen tener un conocimiento superior al del pueblo a quien dicen servir, y tienden a definir la realidad para los demás. Berger argumenta que esto no es "despertar conciencia": se trata, más bien, de la conversión desde una visión del mundo a otra (tal vez como un caso, alienante por cierto, de "transformación de la perspectiva de sentido", podríamos añadir). Por otra parte, Berger pone el acento en una postura de "respeto cognoscitivo", fundada en el presupuesto de la igualdad de los distintos mundos de conciencia. Debemos recalcar, sin embargo, que Berger parece evaluar la concientización como una mera técnica para despertar conciencia. Por otra parte, parece ignorar o subestimar, entre otras cosas, el llamado que Paulo hace a la conversión en favor de los oprimidos, así como también el hecho de que Freire tiene plena conciencia del riesgo que existe, de parte de educadores y educadoras que asumen roles tradicionales, de hacer fracasar

idea de que existe una jerarquización de la conciencia podría contener cierto error filosófico. Se supone que la persona cognitivamente superior se encuentra en un nivel más elevado de libertad y, por tanto, de humanidad, en virtud de su conciencia desarrollada. Sin embargo, no existe evidencia empírica alguna que permita fundamentar la jerarquía ontólogica pretendida por esta teoría. La ironía política residiría en la actitud de *paternalismo mesiánico* y *elitismo* a menudo manifestada por estos pretendidos "concientizadores". En conexión con esto, debemos mencionar que las nociones de "humanización" y "plena humanidad" presuponen que existe una naturaleza humana subyacente --algo así como una humanidad perdida-- que debe ser recuperada, actualizada o restaurada. El problema se presenta cuando se asume que hay ciertas personas especialmente dotadas e iluminadas que tienen la llave para abrir la puerta del entendimiento y la transformación hacia la actualización y recreación de tal plena humanidad.

En tercer lugar, resulta evidente que adquirir y desarrollar una conciencia crítica es condición necesaria pero no suficiente para la liberación y la humanización. En su propuesta de concientización, Freire no siempre aprecia cabalmente que la persona total está involucrada en la interacción social. Ciertamente, los sufrimientos, sueños y deseos de los seres humanos se toman en consideración en términos de situaciones opresivas tal cual éstas son sentidas y percibidas por el pueblo. Sin embargo, lo que realmente cuenta es la reflexión crítica, la transitividad, y la conciencia como tal. Paulo tiende a subestimar los registros no-cognitivos del comportamiento humano. Manifestaciones tales como el afecto y la imaginación no comparten el status privilegiado del razonamiento y los procesos del pensamiento en el marco del concepto medular de praxis. El enfoque de la educación concientizadora, en consecuencia, sobre-enfatiza la racionalidad cognitiva y verbal, y se torna vulnerable frente a la acusación de ultracognitivismo.[53] Una visión alternativa podría formularse, por ejemplo, apelando a la noción de *inteligencia* de Gabriel Moran, que funciona como una síntesis de lo racional y lo no racional en la existencia adulta integrada, tanto a nivel personal como a nivel comunitario.[54]

---

el diálogo y el proceso de enseñanza-aprendizaje en un espíritu de solidaridad y mutualidad.

53 Sobre el tema del "ultracognitivismo" en la educación, véase James Michael Lee, *The Content of Religious Education* (Birmingham: Religious Education Press, 1985), págs. 612-613, 702-703.

54 Gabriel Moran, *Religious Body: Design for a New Reformation* (New York: Seabury, 1974), págs. 93 en adelante, y 169 en adelante. Escribe Moran: "El propósito de la

Cuarto, el enfoque de la concientización presenta el riesgo de volverse en contra de su mismo propósito de educación para la libertad y la creatividad en la medida en que promueva cierto *optimismo revolucionario, determinismo y dogmatismo,* tal como insinúa en la misma *Pedagogía del oprimido,* por ejemplo. De hecho, al postular que la opción ideológica previa es justificada y convalidada posteriormente en el proceso de concientización, Paulo parece adoptar una posición que muy fácilmente se puede tornar adoctrinamiento. La libertad humana no puede cultivarse si la gente es inducida o condicionada para asumir la opción política de los facilitadores pedagógicos. El proceso educativo queda seriamente viciado si se vincula su validez a un compromiso previo con cierta clase de cambio radical o revolucionario. Parece que, ingenuamente, se cree que la dinámica de la alienación es lo suficientemente potente, y la resistencia de los opresores lo suficientemente perversa y poderosa, como para que el proceso de concientización lleve al pueblo, en forma casi automática, a asumir un compromiso revolucionario. A menudo la realidad social es presentada en términos simplistas, con generalizaciones, polarizaciones y dicotomías; se pinta la lucha entre oprimidos y opresores a la manera de un conflicto entre el bien y el mal. Estas son todas expresiones de pensamiento mítico.[55] Por otra parte, se asume que todo esto constituye un cuerpo de verdades reveladas, evidentes en sí mismas, que, eventualmente, todos habrán de aceptar en forma voluntaria. Y, una vez que la educación concientizadora ha tenido lugar, la única alternativa que aparece como adecuada es unirse a los oprimidos en su lucha. Se presupone además que este gran movimiento de liberación es coherente con el movimiento y destino de la historia, y con el avance del reino de Dios.

Desafortunadamente, esta postura fácilmente puede generar cierto mesianismo que, de la mano con patrones educativos autoritarios, frustrarán en forma violenta el proceso creativo y liberador de la concientización. Aquí está la génesis de, entre otras cosas, la frecuente incapacidad para reconocer y tolerar la ambigüedad y la ambivalencia, de lo que el mismo Paulo denomina "ausencia de duda", y del encerrarse uno mismo en los denominados "círculos de

---

educación ... es mantener abierto y en crecimiento un espectro más amplio de sentimientos, una imaginación más rica, una conciencia incrementada, en suma, una vida inteligente" (p. 170). Para una discusión muy útil acerca de la contribución de Moran desde la perspectiva del tipo político de educación religiosa para la libertad, cf. Kenneth Barker, *Religious Education, Cathechesis and Freedom.*

55 Esta crítica es análoga a la que realiza Robert Tucker en su obra *Philosophy and Myth in Karl Marx,* 2a. ed. (Cambridge: University Press, 1972). Tucker analiza incisivamente el pensamiento mítico de Marx en el cap. 15.

seguridad".[56] A menudo echamos de menos la referencia a las difíciles negociaciones --tanto internas como interpersonales y entre grupos-- que siempre están presentes en el proceso de enseñar y aprender, la lucha dolorosa con visiones diferentes e incluso conflictivas, la necesidad de hacer compromisos y revisar los presupuestos propios; por no mencionar la dinámica compleja, llena de matices, y la precariedad, de toda realidad social. Nos sorprende también la manera en que parece justificarse la restricción del diálogo y la libertad con el propósito aparente de hacer avanzar la causa de la liberación.[57]

Hemos discutido ya algunas de las principales virtudes y ciertas debilidades potenciales de la perspectiva pedagógica de Freire. Debemos explicar ahora cómo es posible profundizar las contribuciones de tal obra, minimizando o corrigiendo al mismo tiempo sus limitaciones o posibles distorsiones. Es nuestra tesis que la clave de semejante tarea se encuentra en replantear las grandes contribuciones de Paulo en términos de cierta comprensión de la creatividad humana. Esa es, precisamente, la agenda del próximo capítulo.

---

56 Freire, *Pedagogía del oprimido*, pág. 29.

57 Ibid., págs. 134, 160, 170-171. Debe destacarse, sin embargo, que en años recientes el pensamiento de Freire refleja una madurez mayor en un doble sentido: por un lado, se clarifica, se profundiza y se afianza su fundamentación y perspectiva epistemológica y política; por el otro lado, ese pensamiento revela una gama cada vez más rica de matices, producto de nuevas experiencias, reflexión y diálogo. Todo esto se puede captar muy bien en las presentaciones e intervenciones de Paulo que hemos registrado en la segunda parte de este libro. Como él mismo lo señala, su pedagogía resulta ser, sin duda, una "pedagogía en movimiento".

2

Educación para la Creatividad

"Pensábamos en la alfabetización...como una toma de conciencia...Un trabajo con el cual intentásemos junto a la alfabetización, cambiar la ingenuidad en criticidad. Pensábamos en una albabetización directa y realmente ligada a la democratización de la cultura, que fuese una introducción a esa democratización... una alfabetización que fuese en sí un acto de creación capaz de desencadenar otros actos creadores...en que el ser humano, no siendo su objeto, desarrolle la impaciencia, la vivacidad, característica de los estados de estudio, de invención, de reivindicación".[58]

"[Los esfuerzos de las educadoras y los educadores humanistas] deben ir a la par con una profunda confianza en los seres humanos y en su poder creador... La educación problematizante está fundada sobre la creatividad y estimula una acción y una reflexión verdaderas sobre la realidad, respondiendo así a la vocación de los seres humanos que no son seres auténticos sino cuando se comprometen en la búsqueda y en la transformación creadoras. ...

La educación crítica considera a los seres humanos como seres en devenir, inacabados e incompletos en una realidad igualmente inacabada y juntamente con ella...
La educación crítica es la "futuridad" revolucionaria. Ella es profética y --en cuanto tal-- portadora de esperanza, y corresponde a la naturaleza histórica de los seres humanos".[59]

Es posible demostrar que la orientación básica del enfoque educativo freireano puede ser entendida tanto en términos de liberación para la creatividad como en términos de creatividad para la liberación.[60] La educación concientizadora estimula una forma especial del emerger humano que es consistente con el esquema del proceso creativo, con una integridad estructural propia. Tal educación confronta las estructuras internas y externas que frustran el

---

58 Freire, *La educación como práctica de la libertad,* págs. 122-123.

59 Paulo Freire, *Concientización* (Buenos Aires: Ediciones Búsqueda, 1974) págs. 87-88.

60 Véase Schipani, *Conscientization and Creativity: Paulo Freire and Christian Education,* cap. 2.

movimiento hacia la libertad, la plenitud y la comunidad; se opone a estas estructuras, las cuales, a través de poderosas fuerzas de socialización, imponen la adaptación y el conformismo sobre el espíritu creativo de las personas. La dinámica de la concientización afecta, de esta manera, a diversas dimensiones de la vida humana, tales como el pensamiento-lenguaje, el yo, la interacción comunitaria, y las estructuras institucionales, socio-culturales y político-económicas. Creemos que esta perspectiva provee de hecho la más fructífera evaluación de este enfoque y proyecto pedagógico, en la medida en que da cuenta de su eficacia y se mantiene fiel a la esencia de la contribución de Freire, incluyendo la fusión de sus fundamentos epistemológicos y político-teológicos.

Aprendizaje, libertad y creatividad

Cuando consideramos el método freireano de alfabetización de adultos en cuanto paradigmático de la educación como práctica de la libertad y el cambio social, nos damos cuenta de que, como crítico de la educación, Paulo ha respondido creativamente frente a la supresión y la represión de la creatividad. Ya en su primer manifiesto educativo, *La educación como práctica de la libertad,* encontramos una articulación clara y explícita de la libertad y la creatividad dentro de su enfoque de una pedagogía concientizadora. Freire y sus colegas estaban interesados en diseñar un proyecto educativo que sirviera como introducción a la democratización de la cultura, como señala la cita al comienzo del capítulo, o sea un programa con los seres humanos como sujetos más que como meros receptores, un programa que sería en sí mismo un acto de creación, capaz de liberar otros actos creativos; un programa en el cual los estudiantes desarrollarían la impaciencia y la vivacidad que caracterizan a la búsqueda y a la invención. La idea era estimular el descubrimiento de la persona misma como hacedora de cultura, dotada de un impulso creativo y re-creativo.[61]

Como sabemos, el proyecto resultó normalmente muy exitoso -- los adultos lograban aprender a leer y escribir en cuestión de semanas-- porque los participantes realmente podían experimentar su potencial para crear y transformar. Paulo exprsa en forma sintética el sentido y la clave de todo el proceso en una cita memorable:

"La concientización ocurre simultáneamente con el proceso de alfabetización o de post-alfabetización. Debe ser así. En nuestro método educacional la palabra no es algo estático o desconectado de la experiencia existencial del ser humano, sino una dimensión de su pensamiento-lenguaje sobre el mundo. Es por eso que, al participar críticamente en el análisis de las

---

61 Paulo Freire, *Education for Critical Consciousness* (New York: Seabury, 1973) pág. 47.

primeras palabras generadoras vinculadas a su experiencia existencial; al estudiar las familias silábicas resultantes de tal análisis; al percibir el mecanismo de las combinaciones silábicas de su idioma, los alumnos descubren finalmente, en las distinatas posibilidades de combinación, sus propias palabras. *Gradualmente, en la medida en que se multiplican estas posibilidades, los alumnos, a través del dominio de nuevas palabras generadoras, amplían su vocabulario y su capacidad de expresión por el desarrollo de su imaginación creadora".*[62]

Freire y sus compañeras y colaboradores captaron la atención de los pobres y oprimidos y oprimidas, quienes comenzaron a alimentar la esperanza de que podrían "decir su palabra" de una manera activa, frente a los grandes temas sociales, económicos y políticos de la realidad brasileña. La participación constructiva en el proceso político se presentaba como un resultado deseable y un objetivo alcanzable del proceso educativo.[63] La creatividad se estimulaba y nutría en el contexto de un proceso dialógico de enseñanza y aprendizaje llevado a cabo en los círculos de cultura.

Es interesante en este sentido comparar algunos de los programas de alfabetización llevados a cabo en América Latina con el "Método Paulo Freire", tal como lo ha hecho Samuel Escobar --según se refleja en el cuadro y la lista de palabras generadoras, en las próximas dos páginas-- incluyendo el caso de Brasil (1960-64, durante el gobierno populista de Goulart), Chile (1965-69, durante la administración demócrata cristiana; y 1970-73, bajo el gobierno de la Unión Popular) y Nicaragua (1980, durante el gobierno del Frente Sandinista de Liberación Nacional). Escobar analiza acertadamente la secuencia de aplicaciones del método y las listas de palabras generadoras, y demuestra la evolución de la politicidad de la pedagogía freireana en la dirección de una postura ideológica cada vez más explícita en medio de situaciones de creciente radicalidad revolucionaria.[64]

La educación concientizadora consiste en un enfoque pedagógico que plantea problemas y enfrenta conflictos, que afirma la iniciativa de los seres humanos en la búsqueda de alternativas humanizadoras, y confronta las condiciones de privación, opresión y marginación características de las situaciones límite (tales como las que resultan del desempleo crónico, o de la carencia de servicios de salud, por

---

62 Freire, *Acción cultural para la libertad*, págs. 46-47.

63 Para un análisis y una crítica globales de un programa de concientización y alfabetización inspirado en el enfoque freireano y orientado a la reconstrucción cultural y la politización, véase Valerie Miller, *Between Struggle and Hope: The Nicaraguan Literacy Crusade* (Boulder: Westview, 1985).

64 Escobar Aguirre, *Paulo Freire: otra pedagogía política*, cap. 3.

CUADRO No. 2: Marco de la Alfabetización en Cuatro Situaciones

Situación	Economía	Política	Ideología	Sentido de la Alfabetización
Brasil 1960-64	- Industrialización dependiente - Crece Burguesía Industrial	- Populismo (desbordado)	- Nacionalismo Desarrollista	- Incorporación al proceso electoral - Mano de obra calificada
Chile DC 1965-1969	- Reforma Agraria	-Democracia Cristiana	- Revolución en Libertad (Humanismo Social Cristiano)	- Gestión racional de nuevos propietarios
Chile UP 1970-1973	- Aceleración de Reformas - Nacionalizaciones	- Frente político - Búsqueda de poder popular	- Vía Chilena al Socialismo	- Incorporación de masas al proceso revolucionario
Nicaragua 1980	- Proceso de Socialización	- Poder popular	- Sandinismo	- Movilización de masas para defensa y producción

Fuente: J. Samuel Escobar, *Paulo Freire: Otra pedagogía política* (con permiso del autor)

Tabla Comparativa de Palabras Generadoras de Cuatro Cartillas

	BRASIL (EPL) B	CHILE (DC 1966) DC	CHILE (UP 1971) UP	NICARAGUA (1980)* N
1.	Favela	Casa	Leche	Revolución
2.	Lluvia	Pala	Casa	Fonseca
3.	Arado	Camino	Camisa	Liberación
4.	Terreno	Vecino	Voto	Genocida
5.	Comida	Zapato	Teléfono	Masas
6.	Batuque	Escuela	Embarazo	Defensa
7.	Pozo	Ambulancia	Enfermo	Poco
8.	Bicicleta	Sindicato	Compañero	Trabajadores
9.	Trabajo	Compañero	Cesante	Ejército
10.	Salario	Radio	hogar	Recupera
11.	Profesión	Harina	Sindicato	Llegaremos
12.	Gobierno	Chiquillo	Salario	Año
13.	Pantano	Yugo	Gobierno	Ya
14.	Inenio	Trabajo	Educación	Nacionalización
15.	Azada	Guitarra	Máquina	Trabajo
16.	Ladrillo	Fábrica	Calle	Amplía
17.	Riqueza	Pueblo	Desayuno	Tendremos
18.			Juventud	Brigadas
19.			Guitarra	Siempre
20.			Tierra	Integración
21.			Cobre	Democracia
22.			Teatro	Iglesias
23.				Fraternales

* En Nicaragua se usaron palabras complementarias

Fuente: J. Samuel Escobar, *Paulo Freire: Otra pedagogía política* (con permiso del autor)

ejemplo). No es sorprendente que tal enfoque pedagógico muy pronto incluyera una educación post-alfabetización y una filosofía pedagógica más amplia con un sólido fundamento epistemológico. Es en este contexto epistemológico --en el cual la educación se define como una teoría del conocimiento llevada a la práctica-- que la concientización debe verse como un enfoque que promueve la creatividad.

Freire siempre ha creído que existe un impulso creativo en todo ser humano, que deriva de nuestra naturaleza inconclusa. Afirma que, cuanto más la educación desarrolla este impulso ontológico de crear --especialmente en cuanto conciencia crítica para la transformación social--, tanto más auténtica es la educación. Auténtica sería, desde su perspectiva, aquella educación que estimule el hacer la historia en respuesta a los desafíos planteados por el mundo en el contexto de una sociedad determinada: se trata de un proceso educativo que implica la auto-afirmación de las personas, las comunidades y los pueblos.[65]

De contar historias a hacer la historia. En los progrmas y procesos de educación popular de adultos con inspiración freireana, el diálogo y la reflexión crítica fluyen desde la trama misma de la vida cotidiana, especialmente frente a la opresión y el sufrimiento. Este enfoque conlleva una concepción implícita acerca de la "cualidad narrativa de la experiencia"[66] en el contexto de una instancia profética que involucra resistencia y esperanza, crítica y posibiblidad. Los desafíos concretos experimentados y procesados en una situación socio-histórica particular representan, por así decirlo, un segmento específico y una versión contextualizada de la grandiosa lucha divino-humana por la liberación. Las "historias seculares" narradas por las personas que participan de los programas de concientización apuntan, en última instancia, a la "historia sagrada" o "libreto sagrado" del proyecto divino-humano de liberación, un proyecto global que sirve como base y fundamento de lo que es genuinamente humano. A la luz de nuestra comprensión evaluativa de la obra y el pensamiento de Freire, creemos que él asume una lectura de esta Historia (en el sentido de "libreto sagrado") que podría ser sintetizada en estos términos: *los seres humanos somos seres incompletos y abiertos, y estamos involucrados en un proceso continuo de representación, interpretación y construcción de la realidad. Sin embargo, históricamente la alienación ha sido*

---

65 Paulo Freire, *Educación y cambio* (Buenos Aires: Búsqueda, 1976), pp. 27, 74.

66 Hemos tomado esta expresión de Stephen Crites, "The Narrative Quality of Experience," *Journal of the American Academy of Religion* 39 (Septiembre 1971), pp. 291-311.

la condición que ha minado y deformado la humanidad, y ha amenazado permanentemente el proceso de humanización. Dios está comprometido en una empresa de liberación y re-creación en este mundo: lo evidencia al capacitar a los seres humanos para que participemos en en la lucha por la liberación de la opresión, y al darnos poder para moldear nuestras vidas, destino y relaciones de comunión con los otros seres. El éxodo de Israel y la resurrección pascual de Jesucristo son paradigmáticos de esta acción de un Dios que capacita y potencia a los seres humanos.[67] En otras palabras, la educación liberadora, en tanto proceso de concientización, puede facilitar el movimiento existencial desde el contar historias hacia el hacer la historia.

El proceso dialógico de aprendizaje fundado en la reflexión crítica lleva así a los seres humanos a convertirse en "autores". Al contar sus historias y compartir sus sueños y esperanzas, consiguen realizar su vocación de "hacer la historia". Al interiorizar esta historia, los seres humanos asumen verdadera "autoría" como educandos y co-creadores activos, y como agentes voluntarios y esperanzados de la transformación social. Esto ocurre porque la educación concientizadora tiene una estructura que es perfectamente análoga a los movimientos del proceso creativo y congruente con dicho proceso, como veremos un poco más adelante. En la medida en que se respeta su integridad fundamental, tal educación concientizadora promueve la experiencia de la liberación real, no sólo como una emancipación (*libertad de* privaciones y ataduras) sino también una capacitación y un potenciamiento (*libertad para* crear y servir en comunidad, paz y justicia).

La educación concientizadora como proceso creativo

El enfoque educativo freireano propone un proceso de enseñanza y aprendizaje que puede ser visto como una variación del modelo de la creatividad. Nosotros hemos explicitado su epistemología latente y hemos reformulado el paradigma de la concientización en términos análogos a los del proceso creativo. Los coordinadores de los círculos de cultura apuntan a facilitar que este proceso tenga lugar en todos los participantes, incluidos ellos mismos. Lo que ocurre, en síntesis, es que un peculiar secuencia de desarrollo humano se lleva al nivel de la conciencia crítica, y un estado latente o suprimido de desarrollo resulta evocado y reconstruido en el contexto educativo. En el proyecto de la educación concientizadora, se espera que el proceso creativo se desarrolle tanto cooperativa como individualmente dentro del contexto de un medio social *creativogénico*.[68] Diferentes

---

67 Schipani, *Conscientization and Creativity*, págs. 26-27.

dimensiones (lingüístico-simbólica, la personalidad) y niveles (el yo, los procesos grupales, las estructuras socio-culturales) irán siendo afectados simultáneamente a medida que los individuos y los grupos vayan visualizando nuevas alternativas y recibiendo nuevo poder. Este enfoque, en consecuencia, puede tornar accesible la experiencia de auténtica liberación para la creatividad así como la verdadera creatividad para la liberación, en el marco del proyecto educativo. El yo y la conciencia de la cotidianeidad de los individuos pasan por un proceso de transformación creativa. Los círculos de cultura funcionan como comunidades de hermenéutica y praxis, que pueden en sí mismas llegar a convertirse en paradigmas o modelos vivientes de la visión eficaz de una sociedad revitalizada y una cultura reconstruida. Inclusive, a través del ejemplo y la intervención directa de dichas comunidades de base (como las que efectivamente han facilitado en buena medida la transición hacia la democracia en el Brasil), las grandes estructuras de la sociedad pueden experimentar un cambio radical.

La pedagogía freireana promueve concreta y específicamente los movimientos del proceso creativo tal cual se los conceptualiza usualmente.[69] Así, es posible comprobar la correlación existente entre

---

68 El carácter y la dinámica peculiares de los contextos sociales "creativogénicos" se discuten en Silvano Arieti, *Creativity: The Magic Synthesis* (New York: Basic Books, 1976), caps. 13 y 14. Véase, además, Paul Matussek, *La creatividad desde una perspectiva psicodinámica* (Barcelona: Herder, 1977), págs. 227-233. Dos características de los grupos creativos que se discuten en el libro de Matussek son especialmente pertinentes respecto al contexto personal y social de la pedagogía freireana: los miembros de tal grupo o comunidad se identifican fuertemente con el objetivo común, y el gran interés que se genera por alcanzar tal objetivo (por ejemplo la alfabetización y el logro de mayor poder político) estimula y refuerza el aprendizaje. Se trata por cierto de grupos con un alto grado de solidaridad, cooperación y apertura, todo lo cual motiva el desarrollo de las potencialidades de todos y cada uno de los miembros.

69 La fuente principal para nuestro estudio de la creatividad ha sido la obra de James E. Loder; véase especialmente *Religious Pathology and Christian Faith* (Philadelphia: Westminster, 1966); "Creativity in and beyond Human Development", Gloria Durka y Joannmarie Smith, eds., *Aesthetic Dimensions of Religious Education* (New York: Paulist Press, 1979), págs. 219-235; "Negation and Transformation: A Study in Theology and Human Development," James Fowler y Antoine Vergote, eds., *Towards Moral and Religious Maturity* (Morristown, N.J.: Silver Burdett, 1980), pp. 165-192; "Transformation in Christian Education," Religious Education 76:2 (Marzo-Abril 1981), 204-221; y *The Transforming Moment: Understanding Convictional Experiences*, rev. ed. (Colorado Springs: Helmers and Howard, 1989). Otras fuentes valiosas son: Silvano Arieti, *Creativity: The Magic Synthesis*; Arthur Koestler, *The Act of Creation: A Study of the Conscious and Unconscious in Science and Art* (New York: Macmillan, 1964); Rollo May, *The Courage to Create* (New York: Norton, 1975); y Harold Rugg, *Imagination: An Inquiry Into the Sources and Conditions that Stimulate Creativity* (New York: Harper & Row, 1963). En castellano, véase además: Rubén Alves, *Hijos del mañana. Imaginación, creatividad y renacimiento cultural* (Salamanca: Sígueme, 1976); Lawrence Kubie, *El proceso creativo: su distorsión neurótica* (México:

las fases del método de alfabetización y otros aspectos de la educación popular de adultos y la secuencia del proceso creativo inferible, por ejemplo, en los casos de descubrimientos científicos y manifestaciones artísticas de varios tipos. A continuación señalamos tal correlación de manera esquemática.

1. Situación problemática-conflicto en un "contexto de Rapport"

(Proceso creativo-general)	(Concientización)
Necesidades o carencias: desafío para descubrir respuestas apropiadas (ej. un problema matemático; concepción de una obra de arte; un reto filosófico, etc.). Esto pone en marcha la secuencia del proceso creativo, dentro de un contexto: apoyo ambiental de parte de la comunidad (comunidad académica, por ejemplo) que estimula y facilita la resolución.	Privación cultural, analfabetismo, marginalidad, alienación/opresión, autoimágenes desvalorizantes, etc. Los "círculos de cultura" (y otros contextos educativos similares) proveen el clima socioafectivo y el estímulo para encarar las situaciones problemáticas con confianza y esperanza.

Notemos que que en ambos casos se comienza con una situación de conflicto en un contexto de rapport.[70] Cuando se trata de la educación para la libertad y la creatividad, las situaciones objetivas y subjetivas de privación o carencia, marginación u opresión, se tornan material curricular, por decirlo así, en el marco de apoyo y estímulo

---

Pax, 1966; Ricardo Marín Ibánez, *La creatividad* (Barcelona: Ediciones CEAC, 1980); Matussek, *La creatividad desde una perspectiva psicodinámica;* María H. Novaes, *Psicología de la aptitud creadora* (Buenos Aires: Kapelusz, 1973); Enrique Pichon-Riviere, *El proceso creador: del psicoanálisis a la psicología social* (Buenos Aires: Nueva Visión, 1978; y Carl R. Rogers, *Libertad y creatividad en la educación* (Buenos Aires: Paidós, 1978).

70 De hecho, la secuencia del proceso creativo puede comenzar en cualquier punto (por ejemplo, las comprensiones intuitivas —correspondientes a la fase 3— o las interpretaciones, en la fase 5, a menudo nos llevan hacia atrás, por así decir, o sea que nos conducen a evaluar los conflictos originales que normalmente se ubican en la primera fase). Sin embargo, la culminación del proceso, incluyendo por supuesto la experiencia subjetiva de la resolución exitosa, requiere el reconocimiento de una situación originalmente problemática o de conflicto.

constituido por la comunidad comprometida para aprender y transformar su realidad.

2. Interludio o "pausa" -- incubación

(Proceso creativo-general)	(Concientización)
"Estadio de incubación", o intervalo, con una aparente retirada (la búsqueda de resolución subsiste, sobre todo a niveles subconscientes). Hay un estado de relativa tensión.	La formulación del problema o "situación límite" da paso a las representaciones y la discusión grupal (el "interludio" ocurre porque los educadore/as no proveen las respuestas). Búsqueda común de respuestas y alternativas.

El movimiento de interludio para la exploración ocurre cuando la atención ya no está enfocada exclusiva y directamente hacia las situaciones problemáticas que se confronta. Los participantes se involucran en un proceso de compartir, dialogar y reflexionar críticamente, en la búsqueda de caminos alternativos para interpretar y transformar la realidad. Esto es justamente lo que corresponde a la llamada "pausa" y "etapa de incubación" de la secuencia creativa típica.

3. Intuición-percepción

(Proceso creativo-general)	(Concientización)
Descubrimiento de la solución: se percibe (generalmente en forma súbita) que existe una relación entre la respuesta surgida y el problema inicial. Se ilumina el problema o conflicto de origen y se elimina la carencia inicial.	Descubrimiento de reglas del lenguaje, del potencial personal para el aprendizaje y la transformación, y del carácter ejemplar del contexto comunitario de base como grupo creativo.

Este proceso desemboca eventualmente en la gestación de nuevas ideas, comprensiones o intuiciones en torno a los problemas

enfrentados. Obviamente, así se facilita entre otras cosas la toma de decisiones respecto de la agenda bajo consideración; y esto va de la mano a su vez con una nueva conciencia, a menudo totalmente insospechada, sobre el valor y el poder de las personas y la comunidad.

4. Distensión y transformación de energía

(Proceso creativo-general)	(Concientización)
Liberación de la tensión y descarga de energía ("efecto Eureka"). Ocurren simultáneamente, o poco después de las intuiciones y nuevas percepciones. La tensión, que es un acompañante de la situación problemática, tiende a desaparecer. Momento caracterizado por la emoción y la acción que sigue a la resolución exitosa del problema.	Reacciones análogas debido al descubrimiento de posibilidades liberadoras: reafirmación de sí, adquisición de destrezas, etc. Nueva autoconfianza, y disposición para logros más complejos, en un clima de alegría y celebración en los círculos de cultura.

En conexión con la aparición de aquellas intuiciones (tercera fase), se produce un movimiento de carácter más afectivo y volitivo, que consiste en la liberación de tensiones y la descarga y transformación de energía. De hecho, el propio Freire provee ejemplos dramáticos de energías reorientadas que pueden invertirse en la acción y la reflexión ulteriores, conducentes al próximo movimiento.

5. Interpretación y verificación

(Proceso creativo-general)	(Concientización)
Las nuevas inspiraciones, los descubrimientos, deben acompañarse y complementarse con adecuada verificación y elaboración. Momento caracterizado mayormente por	La interpretación y verificación se dan en términos de la unión entre reflexión y acción ("praxis"). La experiencia total cobra sentido a la luz de los cambios que se van operando

el discernimiento: reconocer la relación entre conflicto o problema, e intuiciones, y hacer pública --y sujeta a otras comprobaciones-- la resolución alcanzada. (La interpretación-verificación subraya la dimensión social de la creatividad)

en la persona y en el proceder de los participantes, y en los proyectos en que se involucran (ej., peticiones específicas a las autoridades; actividades de servicio mutuo; mejoras en la comunidad; acción política, etc.)

La interpretación y la verificación tienen lugar en términos de la dialéctica de la praxis (acción-reflexión). La comprensión crítica y la acción apropiada tendrán una referencia retrospectiva, es decir "hacia atrás", hacia las situaciones problemáticas o conflictivas en las que se encuentran los participantes --por ejemplo, se tratará entonces de corregir injusticias o mejorar las condiciones de vida--, y prospectiva o "hacia adelante" --por ejemplo, se organizará la acción comunitaria o política--. Obviamente, todo esto implica la necesidad de seguir discerniendo, verificando, poniendo a prueba e intentando, en un proceso permanente de acción y reflexión que estimula otros movimientos creativos sobre la marcha. En la sección que sigue ilustramos más concreta y específicamente, ciertos principios y tareas del aprendizaje en el marco del proceso creativo de la educación concientizadora.

Principios de un aprendizaje liberador

Nosotros hemos demostrado que la educación concientizadora moviliza un proceso de aprendizaje que es esencialmente una forma del proceso creativo, transpuesto en el marco de un intento de enfrentar el conflicto social y existencial. Es el proceso que se sigue con miras a que una situación conflictiva dada se torne una oportunidad propicia para adquirir una nueva comprensión y una conciencia reforzada en la praxis liberadora y creativa. En esencia, el proceso de educación inspirado por Paulo Freire habrá de reflejar la secuencia de aprendizaje que reproduce el patrón de la creatividad o, lo que también se ha llamado, la "gramática de la transformación".[71] Inclusive, podemos identificar ciertas tareas de aprendizaje específicas

---

71 Véase por ejemplo, James E. Loder, "Transformation in Christian Education, *Religious Education*, págs. 206 en adelante. En esta sección utilizamos la contribución fundacional de Loder, incluyendo su referencia a las tareas del aprendizaje, en diálogo crítico con la perspectiva liberacionista tal como la hemos estado discutiendo y reformulando.

en conexión con los diferentes movimientos de este proceso transformativo. Estas formas de aprendizaje, intencionalmente promovidas, deben verse en interrelación, complementándose y supliéndose la una a la otra. Las tareas de aprendizaje, elemento clave dentro de la agenda de labor de la educación, se convierten por lo tanto en formas peculiares del contenido curricular que involucra una amplia gama de registros del comportamiento, como lo indicaremos en forma breve en la descripción siguiente.

Conflicto en contexto de rapport. La secuencia típica de aprendizaje en el marco del proceso creativo comienza con la identificación y el enfoque de ciertas situaciones de conflicto social y existencial determinadas. Los programas y proyectos educativos inspirados en una visión profética que fomenta la concientización, enfocará las situaciones de conflicto, con toda su complejidad, como ocasiones para el emerger humano en varias dimensiones.

Los educadores y educadoras deberán ser particularmente sensibles a los desafíos existenciales concretos que deben enfrentar los educandos, sobre todo si se trata de situaciones de opresión y sufrimiento. En consecuencia, las "situaciones límites" y los "temas generadores" evidentes que plantean desafíos cotidianos serán identificados y procesados como problemas con una doble dimensión: han de confrontarse comunitariamente aunque, a la vez, afecten en forma directa a las personas particulares. Este movimiento corresponde a lo que en el paradigma de la creatividad se denomina "situación de conflicto en un contexto de rapport". En nuestra propia experiencia pedagógica, la cuestión de la economía y las finanzas de las familias, a menudo representa una de esas llamadas "situaciones límite" recurrente, agravada por el desempleo, la inflación, y otros males socio-económicos. Esta temática se asocia inmediatamente con ciertos aspectos críticos, tales como el trabajo, los valores y las prioridades, las tentaciones del consumismo, las reivindicaciones laborales, y la buena administración de los bienes a niveles personales, familiares y comunales. La *tarea* que va de la mano con este movimiento en la secuencia transformativa es *aprender a discernir, enfrentar y asumir el conflicto con perseverancia y dedicación.*

Interludio. En la educación de corte dialógico y profético, la "problematización" toma el lugar del enfoque tradicional de la transmisión de información. De esta manera se crean espacios para el interludio que posibilita la exploración cuidadosa, en el paradigma del proceso creativo. En la práctica concreta, la formulación de ciertos problemas críticos y situaciones de conflicto va seguida de diálogo y

discusión, con miras a adquirir una conciencia nueva de la realidad, nuevas asociaciones y significados. Este proceso puede tomar distintas formas en lo que a procedimientos metodológicos y dinámicas grupales se refiere, incluyendo por supuesto la observación y el análisis crítico a la luz de las convicciones normativas de los participantes. En el caso de nuestro ejemplo (en medio de una situación económica difícil, con escasez de dinero, etc.) los participantes procesarán el mensaje que se refiere específicamente al problema bajo consideración y sobre el cual se ha compartido y reflexionado: la economía, la explotación y opresión, la alienación, la justicia social, y cuestiones vinculadas con éstas.

En la secuencia educativa liberadora y creativa, la *tarea* que debe promoverse con toda intención es el *aprender a buscar y explorar con esperanza y expectativa*. En términos negativos, implica aprender a no tomar como dada a la realidad tal como es (o lo que generalmente se nos presenta como "la realidad"; porque este "realismo" suele ser la ideología del status quo). Más bien se tratará de cuestionar, criticar, discernir y explorar alternativas posibles y mejores. Este es un desafío interesante si se tiene en cuenta que, cuando discutimos sobre cuestiones económico-financieras y políticas, tenemos la tendencia a llegar muy pronto a las respuestas fáciles y simplistas y a desbordarnos emocionalmente. Por lo tanto, esta tarea fundamental del aprendizaje implica el desarrollo de ciertas capacidades comunicativas, como por ejemplo la disciplina de prestar atención, con sensibilidad, a los mensajes externos y también internos.

Nuevas percepciones e intuiciones. La educación para la libertad y la creatividad normalmente conduce a descubrimientos relevantes, conectados con los conflictos y búsquedas planteados por los participantes. Este es el momento caracterizado como intuición y comprensión en el paradigma de la creatividad. De hecho, el desenlace o la resolución puede llegar bastante rápidamente; por ejemplo en nuestra ilustración, bajo la forma de nuevas claves para potenciar el sentido de vocación (incluyendo nueva luz sobre el sentido de la compasión, el sacrificio, el compromiso, el compartir y el cuidado mutuo, etc.), reactivar un espíritu de cuerpo para la defensa de los intereses comunes, diseñar formas de protesta y lucha o reivindicación, y estimular formas económicas alternativas. Las nuevas intuiciones y comprensiones a menudo tomarán la forma de una nueva conciencia sobre ciertos presupuestos o contradicciones ocultas, así como también de nuevas alternativas transformadoras frente a la problemática tratada. El desenclace o resolución de este movimiento a menudo involucra no sólo una respuesta apropiada a la

situación conflictiva que se está enfrentando, sino también una nueva forma de comprender el problema --por ejemplo, ya no se percibe la situación como una auténtica "situación límite" en el sentido de que no haya salida o esperanza, sino como una limitación superable-- o la formulación de una nuevo conjunto de interrogantes.

La educación para la libertad y la creatividad estimula, de manera intencionada, la inclinación a valorar, a prestar atención y a confiar en aquellas intuiciones y comprensiones que emanan del proceso de concientización. También promueve la disposición para aprender verdaderamente de esta nueva forma de ver las cosas, y para compartirla en el contexto de la comunidad que participa del proceso de aprendizaje. Por lo tanto, esta *tarea* del aprendizaje que consiste en *recibir con buena disposición (o asumir como propias) las nuevas intuiciones* que se van alcanzando, guardará estrecha relación con el aprender a buscar y explorar con esperanza y expectativa, que mencionamos previamente.

Transformación de energía. En el paradigma de la creatividad, las comprensiones experimentadas con fuerza intuitiva y convincente, por lo general están asociadas con (o van seguidas de) cierta liberación y redireccionamiento de energía que estaba como contenida en el marco de la situación original de conflicto social y existencial. Las tensiones vinculadas con el problema que se está enfrentando tienden a disolverse y, paralelamente, sobreviene una percepción placentera de que efectivamente está ocurriendo una transformación liberadora. Esto puede percibirse, por ejemplo, en conexión con una toma de conciencia acerca de distintos caminos para liberarse de la carrera ciega y alocada por el progreso económico, y acerca de nuevas alternativas para alcanzar la realización personal en la vida de servicio solidario en medio de contextos materialistas y alienantes.

La celebración del aprendizaje y la toma de conciencia que tiende a ocurrir espontáneamente, puede consolidarse y además redireccionarse en términos del *aprender a celebrar.* Esto es particularmente pertinente sobre todo si tenemos en cuenta la asociación clara que existe entre liberación y celebración, y el énfasis liberacionista en la lucha por la justicia en el contexto de una espiritualidad profética.[72]

---

72 Esta asociación arroja luz también sobre el sentido político de la adoración en respuesta a la gracia divina liberadora y recreadora. Es político debido a la naturaleza misma del señorío de un Cristo liberador y del proyecto del reino de Dios, que confiesa la iglesia profética, como lo señalaremos en el próximo capítulo. Sobre el tema del sufrimiento, la liberación, la lucha por la justicia y la espiritualidad de los oprimidos, véase Gustavo Gutiérrez, *Beber de su propio pozo: en el itinerario espiritual de un pueblo,* 2da. ed. (Lima: Centro de Estudios y

Interpretación y verificación. La interpretación y la verificación ocurren en el movimiento final de la secuencia transformativa de la creatividad. La interpretación crítica es necesaria para entender la conexión existente entre las comprensiones que vamos alcanzando y las situaciones de conflicto, y para investigar su correspondencia con el contexto público de estos conflictos. El enfoque y el proceso de la educación concientizadora interpreta la dialéctica de acción y reflexión en términos de aprendizaje y transformación fundados en lapraxis. La reflexión crítica, que involucra a la razón, la memoria, y la imaginación, está en correlación con las respuestas concretas que emanan de la esperanza de liberación y vida en justicia y paz. En el caso de nuestro ejemplo, los participantes pueden desarrollar una evaluación más profunda de la dinámica de su situación económico-social así como también nuevas expresiones tangibles de aprendizaje relevante y políticamente eficaz (tales como compartir bienes, establecer cooperativas, trabajar por la justicia económica a nivel local y nacional, etc.). De esta forma, el proceso de educación afirma la relación de influencia recíproca que existe entre la reflexión y la acción ("praxis") que Freire pone de manifiesto en corma permanente.

La *tarea* de aprendizaje correspondiente que fomenta la educación para la libertad y la creatividad, es la de *interpretación y acción responsable* como expresión de la naturaleza hermenéutica del proceso y el contexto educativo. Esta tarea de aprendizaje se promueve en el proceso continuo de reflexión y acción, que apunta no sólo al beneficio inmediato y personal de los participantes sino también a prepararlos para dar cuenta de la esperanza y de la visión de un mundo mejor a las que se aferran, tanto en palabra (su "teoría") como en la acción consecuente (su "práctica"). Nuevas preguntas y conflictos motivarán, a la vez, nuevos compromisos en este proceso transformativo --esto es, liberador y creativo-- de aprendizaje inspirado por la visión profética y utópica de la sociedad auténticamente democrática, en justicia y paz.

Como podemos reconocer, la teoría de la creatividad provee un marco de referencia fundamental para entender las diversas dimensiones y niveles de la educación concientizadora en cuanto proceso creativo, incluyendo sus posibles ramificaciones en las áreas de reconstrucción y revitalización cultural.[73] En este sentido, la

---

Publicaciones, 1983).

73 La conexión entre la creatividad y la revitalización (tal cual ha sido propuesta, por ejemplo, por Freire en términos de "revolución cultural") puede establecerse en la medida en que el paradigma del proceso creativo sea adecuadamente transpuesto en un proceso de revitalización del medio social; sobre este punto, véase Schipani,

concientización puede ser vista como un proceso poderoso y potencialmente liberador pero, en principio, ambiguo, dado que puede utilizarse también de forma tal que conduzca a nuevas formas de alienación. Inclusive quienes están luchando para superar las situaciones opresivas podrían usarlo de esta manera.[74] Esta perspectiva, por tanto, es esencial no sólo para dar cuenta de la eficacia de la concientización sino también para percibir y evitar posibles limitaciones, contradicciones y distorsiones, como las que hemos indicado en la sección previa. En suma, centrar el análisis en el tema de la creatividad es esencial para que la concientización mantenga su integridad, tanto en el terreno epistemológico como en el campo de la ética.

Deberíamos notar, además, que la contribución de Freire arroja luz sobre la cuestión de la creatividad, especialmente al definir el carácter del contexto y el proceso dialógico de la concientización. Por otra parte, la esfera de la creatividad se expande a la luz de la participación de hombres y mujeres "comunes" y, especialmente, de los oprimidos y marginados (generalmente considerados por la sociedad como "carentes de capacidad", "carentes de iniciativa" y "subdesarrollados"). Paulo ha demostrado que la creatividad no es privilegio exclusivo de mentes iluminadas o de grupos privilegiados peculiares de la sociedad, tales como científicos, filósofos o artistas, y que es posible --y de hecho imperativamente necesario-- "democratizar" la creatividad. Nos ha ayudado a ver que la experiencia y la práctica del potencial creativo del ser humano es sinónimo de libertad y salud. Además, el potencial liberador de la creatividad tal cual se manifiesta en la concientización sugiere cómo operativizar el impulso creativo en términos de un proyecto y un enfoque educativo.

A manera de conclusión, podemos indicar que la contribución freireana estimula, potencialmente al menos, el emerger humano en términos de una mayor libertad y plenitud. En consecuencia, la educación concientizadora puede proveer una forma específica de actualizar la capacidad y la voluntad de participar en la lucha por la

---

Conscientization and Creativity, págs. 46-49.

74 Aquí podemos mencionar, por ejemplo, el riesgo y la tentación que experimentan los "expertos" en un determinado contexto de educación concientizadora, de inyectar análisis político-ideológicos supuestamente normativos en el intento de promover el desarrollo de una "conciencia política". Es obvio que esto viola la esencia misma del proceso educativo orientado hacia una mayor libertad y creatividad.

liberación de la opresión y la alienación, y de moldear creativamente la vida y el destino humanos en este mundo.

El fundamento epistemológico del trabajo y el pensamiento de Freire converge en este sentido con su compromiso político y con su inspiración religiosa y su base teológica, aspectos que discutiremos a continuación. De hecho, una comprensión y una evaluación adecuada de la contribución de Freire ponen de manifiesto la complementariedad e integración entre su teoría del conocimiento y la verdad, por un lado, y su visión y articulación de la fe cristiana, por otro. Y a estas consideraciones prestaremos atención en el capítulo siguiente, en términos de lo que hemos denominado la visión profética y utópica que subyace a la pedagogía freireana.

3

Visión Profética y Utópica

"Cristo mismo era la Verdad, la Palabra que se hizo carne... Por tanto, el sentido de la palabra de Cristo sólo puede comprenderse si es aprehendido al encarnarse su palabra en nosotros...
Este es el fundamento de la invitación que Cristo nos continúa haciendo, de que vengamos a conocer la verdad de su mensaje por medio de practicarlo...Su palabra es todo una manera de aprender...
Conocer el Evangelio mediante el intento de ponerlo en práctica, dentro de las limitaciones que me impone mi propia finitud, es, por lo tanto, la forma mejor que tengo de enseñar el Evangelio.[75]

"La iglesia, la educación, y el rol de las iglesias en la educación: estos temas sólo pueden discutirse en perspectiva histórica...
La iglesia profética, como Cristo, tiene que ser caminante, viajera constante, muriendo siempre y siempre renaciendo. Para ser tiene que estar siendo. Por ello es que no hay profetismo sin la aceptación de la existencia como tensión dramática entre el pasado y el futuro, entre quedar y partir, entre decir la palabra y el silencio castrador, entre ser y no ser...No hay profetismo sin riesgo.
En el clima histórico, intensamente desafiador, de América Latina, en el que se está gestando en la praxis esta actitud profética en muchos cristianos, se gesta igual y necesariamente una fecunda reflexión teológica, la teología de la liberación, profética, utópica, llena de esperanza...
En la línea profética, la educación se instauraría como un método de acción transformadora. Como praxis política al servicio de la permanente liberación de los seres humanos, que no se da sólo en sus conciencias, sino en la radical transformación de las estructuras, en cuyo proceso se tranforman las conciencias".[76]

La primera cita de Paulo Freire nos hace evocar de inmediato aquellas palabras de Jesucristo registradas en el Evangelio Según San Juan (8:32): "Conocerán la verdad, y la verdad los hará libres...".

---

75 Paulo Freire, "Know, Practice and Teach the Gospels", *Religious Education* 79:4 (Otoño 1984), págs. 547-548.

76 Paulo Freire, *Las iglesias, la educación, y el proceso de liberación humana en la historia* (Buenos Aires: La Aurora, 1974), págs. 5, 44-45.

Como ye hemos visto, conocer la verdad y llegar a ser libres, son conceptos esenciales en la filosofía freireana de la educación puesto que, para Freire, la educación es evento gnoseológico (o, mejor aún, epistemológico) y político, ejercicio de la libertad y aproximación crítica a la realidad. De modo que ya podemos vislumbrar la inspiración religiosa y la base teológica de su trabajo y su pensamiento a la luz de tales referencias y otras semejantes.

En este capítulo nos ocuparemos de la influencia mutua entre el enfoque freireano de la educación y la teología de la liberación. Paulo inspiró de manera decisiva a los teólogos de la liberación y, a la vez, la perspectiva teológica liberacionista aportó un considerable sustento a su propia filosofía y su labor. Por tanto, nos referiremos en primer término a las dimensiones religiosas y teológicas del trabajo y el pensamiento de Freire, para luego discutir la manera en que la teología de la liberación asume el enfoque de su pedagogía. Por último, haremos algunos comentarios sobre la reflexión del propio Freire acerca de la iglesia profética.

Una vocación cristiana

La filosofía educativa de Paulo Freire no emana de un enfoque teórico riguroso, bien desarrollado y cuidadosamente articulado. Más bien, Freire ha tendido a seguir el fluir y el movimiento de su propio pensamiento e intuiciones. Este hecho complica la evaluación de la contribución freireana, inclusive de su contribución teológica, y hace necesario que exploremos tanto la infraestructura o fundamento teológico implícito de su pedagogía así como las formulaciones teológicas explícitas de su filosofía educativa. No buscamos tanto un marco de referencia conceptual trabajado con precisión absoluta, sino más bien el impulso inspirador del basamento teológico y religioso que subyace a la pedagogía freireana. El lugar para comenzar es allí donde la experiencia vocacional y la experiencia religiosa de Paulo se funden y convergen. Sólo desde esta perspectiva podremos apreciar la dimensión específicamente teológica de su contribución.

Desde un punto de vista personal, Freire debe ser visto como un católico brasileño que creció en una región del país golpeada por la pobreza, a quien su madre guió en los primeros pasos de la fe. Paulo habla con simpatía de aquellas experiencias religiosas tempranas, y agrega que en cierto momento abandonó la iglesia deliberadamente por cuestiones de conciencia. Nos cuenta que lo molestaba particularmente la contradicción entre el lenguaje piadoso del domingo y la ausencia de un compromiso cristiano en la vida

cotidiana.[77] Según su propio testimonio, Freire ha luchado desde entonces para actualizar de manera concreta el imperativo cristiano del amor al prójimo. Para él, no cabe duda: comprender el evangelio implica realmente experimentarlo, y al hacerlo, experimentarse a uno mismo a través de la práctica social personal, en la historia, con otros seres humanos. Hablando como educador cristiano, Freire agrega que a partir de esa experiencia religiosa emana la riesgosa aventura de aprender y enseñar el evangelio como una hecho continuado. Como sugiere la cita del encabezamiento, "conocer el evangelio mediante el intento de ponerlo en práctica, dentro de las limitaciones que mi impone mi propia finitud, es, por tanto, la mejor manera que tengo de enseñar el evangelio". Y esto implica asumir la postura humilde de un maestro permanente de la Palabra, cuya práctica fiel le confiere, en el acto mismo de aprender la Palabra, la autoridad para enseñarla.

Las referencias explícitas y personales a la fe cristiana que Paulo posee y confiesa, aparecen dispersas en sus escritos y discursos, especialmente en respuesta a la confrontación hostil. Frente a la acusación desde la derecha de ser un comunista disfrazado, Freire responde que nunca ha dejado de ser un cristiano, o mejor dicho, de tratar de llegar a ser cristiano frente a los desafíos cotidianos, a la vez que da testimonio de mantener firmemente sus convicciones religiosas. Inclusive, Paulo asocia explícitamente su comprensión y práctica de la fe cristiana con su postura revolucionaria y utópica.[78]

Para comprender a Freire y su contribución tanto en el campo de la filosofía educativa como en el de la teología de la liberación, debemos prestar atención al vínculo existente entre su experienca y su testimonio religioso, y la influencia formativa que recibe de pensadores religiosos tales como Jacques Maritain, Gabriel Marcel, Emmanuel Mounier, Karl Jaspers, y Martin Buber. Ellos aportan un fundamento sólido para la epistemología y la antropología freireanas, que luego incorporarán además un fuerte componente marxista-humanista que refuerza el humanismo radical de Paulo. No podemos dejar de reconocer la influencia especial que sobre él ejerce una herencia intelectual específicamente católica, la cual incluye elementos de la filosofía y la teología tomistas en cuanto a la visión del ser humano y la naturaleza, y también la concepción de Teilhard de Chardin acerca del carácter evolutivo del proceso de humanización y de la razón misma de la evolución humana.[79] Además, aquellas

---

77 *El mensaje de Paulo Freire* (Madrid: Marsiega, 1976), pág. 20.

78 "Concientizar para Liberar," *Contacto* 8:1 (1971), págs. 43-51.

79 Para una discusión integral de las fuentes principales de la filosofía de la educación freireana y de la forma como éstas están integradas en su propia reflexión y en su

corrientes religiosas y teológicas de América Latina que ponen el acento en la vocación de la iglesia por la justicia y la libertad frente a situaciones de opresión socio-cultural y político-económica, han dejado una impronta indeleble en su pensamiento y su trabajo.

En síntesis, para entender la perspectiva y la contribución social y educativa de Freire, es esencial comprender la naturaleza religiosa de su vocación y su testimonio, y la dimensión religiosa de su filosofía. En este punto coincidimos con John L. Elias, quien ha mostrado que en todas las grandes coyunturas en que se articula el pensamiento y el trabajo del educador brasileño, la dimensión religiosa ha jugado un rol manifiesto y decisivo.[80] Esta observación debe ser tenida en cuenta antes de analizar el fundamento específicamente teológico de la concientización, al cual nos dedicaremos en forma sucinta más abajo.

La teología implícita de la concientización. La estructura teológica de la práctica y la filosofía pedagógica freireana incluye un buen número de motivos paulinos, comenzando por la tríada de virtudes: fe, amor y esperanza (Primera Carta de San Pablo a los Corintios 13:13). El enfoque de la pedagogía freireana demanda una decidida afirmación de fe en la humanidad, en el sentido de confianza en el potencial humano para la libertad y la creatividad; requiere un profundo amor hacia el mundo, y especialmente hacia quienes están oprimidos y deshumanizados; y pretende promover una esperanza inquebrantable en la realización del sueño de liberación y humanización para todos. Freire afirma que sin fe, el diálogo liberador no puede ocurrir; sin amor, no hay lugar para una transformación y una revolución auténticas; y sin esperanza, es imposible luchar por un mundo mejor. Como en San Pablo, el amor es la mayor virtud, especialmente en cuanto amor *agape* (es decir, amor sacrificial, caridad comprometida por la justicia) encarnado concretamente en la humildad y la solidaridad.[81] De hecho, la confianza en el pueblo lleva a una suerte de "conversión" y a un "nuevo nacimiento", por decirlo así, que hacen posible la concreción y el crecimiento de la comunidad y la comunión

---

enfoque pedagógico, véase Daniel S. Schipani, *Conscientization and Creativity: Paulo Freire and Christian Education,* caps. 1 y 3.

80 John L. Elias, *Conscientization and Deschooling: Freire's and Illich's Proposals for Reshaping Society* (Philadelphia: Westminster, 1976). Para una evaluación general de Freire desde el punto de vista de la educación cristiana, véase John L. Elias, "Paulo Freire: Adult Religious Educator," cap. 9 de *Studies in Theology and Education* (Malabar, Fla.: Krieger, 1986), además de nuestra obra, indicada en la nota anterior.

81 Estas y otras virtudes asociadas con el discipulado y la apostolicidad cristiana aparecen en todos los ensayos principales de Freire, y especialmente en *La educación como práctica de la libertad, Pedagogía del oprimido,* y *Acción cultural para la libertad.*

auténticas. Muy especialmente los líderes deben vivir una "encarnación" y deben experimentar y practicar una solidaridad auténtica, en cuanto acto de autoentrega análogo a la llamada "cristología *kenótica*" (es decir, vaciamiento como libre entrega, abnegación) de la Carta de San Pablo a los Filipenses 2:5-8 ("... Cristo Jesús ... se despojó a sí mismo, tomando forma de siervo ..."). Los educadores y las educadoras que tienen un compromiso auténtico con la liberación participarán en una suerte de proceso pascual de muerte (a los privilegios, a las fantasías de superioridad, a las ilusiones ideológicas); y también resurrección a una nueva vida que será compartida con los oprimidos. De hecho, Paulo combina el motivo liberacionista del éxodo con la metáfora de la pascua: la liberación y la redención deben verse como dos dimensiones del mismo proceso del emerger humano y la humanización plena. "La pascua" en su dimensión corporativa equivale a un "suicidio de clase"[82] para aquellos que adhieren a la causa de la liberación: implica la voluntad de renunciar a todo aquello que contradiga los intereses de los oprimidos, los cuales tendrán ellos mismos que morir como clase oprimida para nacer de nuevo como clase que se libera a sí misma.[83] De esta forma, Freire identifica, en principio, la "encarnación" y la "pascua" en su cristología implícita. Ambas realidades son operativizadas en términos de la postura utópica y profética que implica denuncia de toda injusticia y alienación, junto con el anuncio de un mundo mejor posible.

El componente teológico de la filosofía de Freire está latente también en la propia articulación de la dinámica misma de la concientización, que está recubierta de lenguaje teológico y religioso. La concientización es el proceso de de-velar y "revelar" la realidad histórica. Los seres humanos son llamados a descubrir el sentido del valor propio, el significado de ser personas, el potencial para ser sujetos o co-creadores a través de su esfuerzo para la transformación y de su interacción social. Debe tener lugar un movimiento desde lo que Paulo denomina la *doxa* imperante (opiniones, creencias, información que promueve el surgimiento de una falsa conciencia) hasta el *logos* transformador (conocimiento indagador y creativo para la humanización).[84] Se espera que este movimiento genere un proceso de

---

82 Esta noción está bien ilustrada, por ejemplo, en el caso de la cooperación de Freire en los esfuerzos educativos que han sido llevados a cabo en las que fueran colonias portuguesas en Africa; véase *Las cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso* (México: Siglo XXI, 1977).

83 Paulo Freire, *Las iglesias, la educación, y el proceso de liberación humana en la historia*, pág. 20.

84 Paulo Freire, "Conscientizing as a Way of Liberating," (Washington, D.C.: LADOC)

re-creación, y estimule el desarrollo de una conciencia crítica. Inclusive, para esta tarea "reveladora" Freire implícitamente adopta la concepción bíblica de la palabra en cuanto instrumental para el diálogo humano así como también para la formación de la comunidad y para la transformación social. Una palabra, en consecuencia, que es praxis dotada de la doble dimensión de acción y reflexión. Esta palabra-praxis es como un acto creativo en el cual los seres humanos son re-creados al mismo tiempo que ellos re-crean el mundo. Es por esto que se torna imperativo hacer posible que los seres humanos pronuncien su palabra: existir en cuanto ser humano equivale a expresar el mundo y transformarlo. Y el mundo, a la vez, se representa a sí mismo con nuevas imágenes problemáticas que invitan a la expresión y la transformación ulteriores.[85] En otros términos, la praxis liberadora involucra una suerte de *creatio continua,* y la creación y la revelación aparecen íntimamente vinculadas en esta concepción de la palabra. Aquellos que pronuncian la palabra concientizadora revelan tanto las estructuras opresivas como las alternativas humanizadoras, y de esta forma cambian de hecho el mundo con una nueva creación. El proceso es auténticamente liberador en la medida en que es asumido por los propios oprimidos en una praxis transformadora y redentora. Presupone una postura de no-conformismo que conduce a la transformación y a la creatividad, como lo sugiere, otra vez, el texto paulino: "No vivan ya según los criterios del tiempo presente; al contrario, cambien su manera de pensar para que así cambie su manera de vivir..." (Carta de San Pablo a los Romanos 12:2).

La pedagogía de Freire propone la humanización al presuponer una comprensión teológica que emana de una postura cristológica (o sea, la concepción de Cristo y de su obra) definida. Así concebida, la educación para la libertad, la paz y la justicia, equivale a dar testimonio de la presencia encarnada de Dios en medio de la realidad de la lucha liberadora. La teología como tal puede luego clarificar más y articular aquello que está implícito en la educación para la liberación, siempre y cuando, por supuesto, la teología misma sea transformada a la luz de la pedagogía de los oprimidos, volcándose especialmente hacia la realidad sociohistórica en una praxis transformadora, que es precisamente la orientación asumida por la teología de la liberación.[86]

---

2 (1972), págs. 2-3.

85 Paulo Freire, *Pedagoggía del oprimido* (Montevideo: Tierra Nueva, 1970), págs. 97 en adelante.

86 Es interesante destacar que, en Europa, Hermann Brandt evalúa con notable

Las posturas teológicas de Freire. La experiencia religiosa y las convicciones de Paulo Freire son la mayor fuente no sólo de la estructura teológica de su pedagogía, sino también de su propio teologizar. Paulo cree en el Dios bíblico de la tradición judeo-cristiana, esto es, en un Dios interesado en el bienestar humano y decididamente involucrado en el curso de la historia. La intención liberadora de Dios encuentra expresión definitiva en la persona y la misión de Jesucristo, a quien Freire percibe como el transformador radical y el auténtico liberador que llama a los seres humanos a plenificar su vida en una comunidad de libertad, paz y amor, a la luz del reino de Dios que se va forjando en la historia. Esta convicción inspira, en última instancia, la confrontación esperanzada de toda alienación y opresión.

Freire visualiza la historia de la humanidad como el punto de partida para la reflexión teológica. Afirma que de la misma forma que la Palabra se hizo carne en el Jesús histórico, así también sólo los seres humanos pueden posibilitar un acercamiento a la Palabra de Dios. La teología debe hallar su punto de partida en la antropología.[87] Existe, sin embargo, un condicionamiento esencial: Freire privilegia aquella reflexión teológica que es verdaderamente creativa y está al servicio de la liberación y la humanización. Argumenta que es en el contexto del Tercer Mundo –en el sentido del mundo que está marginado, dominado, que es dependiente y no tiene voz, inclusive dentro de las naciones nordatlánticas– donde puede emerger una teología fiel.[88] La razón básica de esta afirmación es que sólo en esas situaciones de sufrimiento humano masivo puede haber apertura y capacidad para recibir la Palabra liberadora de Dios. Por el contrario, las teologías que están al servicio de los sectores dominantes o de la burguesía no pueden ser utópicas, proféticas y llenas de esperanza, porque no tienen la capacidad de inspirar la acción cultural para la libertad y tienden a legitimar el status quo. A la luz de su experiencia latinoamericana, Paulo agrega que estas teologías legitimadoras, y la educación cristiana y teológica que ellas generan, presentan un mundo

---

percepción la contribución latinoamericana a la teología que se deriva de la filosofía y la pedagogía freireanas, en "In der Nachfolge der Inkarnation, oder: Das 'Auftauchen Gottes' in Lateinamerika. Zum Verhältnis von Befreiungspädagogik und Befreiungstheologie," *Zeitschrift für Theologie und Kirche* 78 (1981), págs. 367-389.

87 Paulo Freire, "Carta a un joven teólogo", *Fichas Latinoamericanas* I:4 (Diciembre 1974),pág. 53.

88 Ibid.

dicotomizado y tienden a producir individuos pasivos, que se ajustan a las circunstancias imperantes, y que esperan una vida mejor en el más allá. En cambio, las teologías liberadoras, proféticas y utópicas, estimulan la "acción cultural para la libertad", en los términos de Freire, en el contexto de la cual su pedagogía puede jugar un rol central.[89]

En la reflexión teológica del propio Freire, Dios es una Presencia real en la historia que invita a los hombres y mujeres a involucrarse en el "hacer la historia", esto es, a convertirse en partícipes activos en el proceso histórico de liberación y salvación. La certeza de que "Dios no se retracta de sus promesas" no puede servir como excusa para la neutralidad o inacción de los cristianos, frente a situaciones que deshumanizan a los pueblos. Dice Paulo: "Mi espera tiene sentido sólo si lucho y busco con esperanza. Una teología en la cual la esperanza fuera un esperar pero no un buscar, sería profundamente alienante ...".[90] La idea es que la salvación es un don divino que debe, sin embargo, ser alcanzado y buscado con esperanza. Por otra parte, los seres humanos han sido creados a imagen y semejanza de Dios. Por tanto, cuanto más plenamente humanos llegamos a ser, tanto más nos parecemos a lo divino. El proceso del emrger humano o humanización implica crecer hacia una participación mayor en la libertad de Dios. De aquí emana la reivindicación liberacionista de que la libertad humana es el resultado del auténtico emerger humano, que representa en sí mismo una anhelo y una búsqueda que, en última instancia, sólo puede ser satisfecha en Dios.

En relación con estos conceptos, Freire establece que la relación entre Dios como creador y liberador y los seres humanos, provee el fundamento y paradigma para las relaciones humanas. Afirma que nuestra trascendencia está basada en la raíz de nuestra finitud y en la conciencia de esta finitud, en la conciencia de que sólo podemos alcanzar la plenitud en unión con nuestro Creador. Nuestra relación con Dios, por su misma naturaleza, jamás puede implicar domesticación o dominación, sino que es siempre una relación de liberación. La "religión" corporiza también el significado trascendente de las relaciones interhumanas, y jamás debería convertirse en instrumento de alienación.[91] Hablando en términos normativos, la

---

89 Ibid.

90 Paulo Freire, "Tercer Mundo y Teología", *Fichas Latinoamericanas* I (Diciembre 1974), pág. 54.

91 Paulo Freire, *La Educación como práctica de la libertad* (Montevideo: Tierra Nueva, 1970) p. 15. La crítica freireana de la religión se mueve esencialmente en la línea de la crítica de Marx, popularizada bajo la frase "opio del pueblo". La razón de esta convergencia crítica es que Freire también está interesado en la negación de la

opresión no debe tener lugar dado que niega la naturaleza misma de los seres humanos a la luz de sus vínculos con el Dios creador y liberador.

En otros términos, la imagen y el concepto de Dios guardan estrecha relación con lo que significa ser "humanos". Debemos emerger como las personas que fuimos creadas para ser --y esencialmente somos-- en relación con Dios y con nosotras mismas. Somos seres humanos incompletos, pero la búsqueda de plenitud es la ocasión para realizar nuestra "vocación ontológica", esto es, la de ser sujetos que crean y hacen la historia y la comunidad. Y ese proceso de creación y construcción también implica eliminar tanto la opresión externa (pobreza, privación) como la interna (estructuras de la mente y de la conciencia moral que están cautivas, truncadas o estáticas).

Freire, por tanto, reflexiona en torno a sus intuiciones religiosas y presupuestos metafísicos respecto de lo que significa ser humanos frente a un Dios creador y liberador. Sobre esta base, habla proféticamente denunciando la opresión y anunciando el evangelio de liberación con esperanza radical. Su crítica de las imágenes distorsionadas y de las falsas concepciones de Dios es particularmente fuerte, en especial cuando ataca el conformismo y el fatalismo que encuentra en los oprimidos. Cuando Dios es presentado como un ser distante, inaccesible y dominador, aparece como el responsable último de una situación determinada y como sustentador de la opresión.[92] Frente a este cuadro, la respuesta no puede ser sino resignación y aceptación del destino. Se enseña --y el hombre y la mujer comunes a menudo sienten-- que los intentos de subvertir una realidad opresiva dada son actos de rebelión contra la voluntad de Dios. He aquí la situación --incluyendo a las estructuras religiosas y a la educación-- que debe confrontarse en nombre del Dios creador y liberador.

La postura profética se torna evidente también en el estilo de las afirmaciones de Paulo, que incluyen apelaciones y exhortaciones dadas como "desde el púlpito" con tremeda fuerza prescriptiva. Revelan el fervor, la certeza y la convicción que son propias de una cruzada. Desafortunadamente, debemos reconocer que el evangelio de liberación de Freire es mucho más preciso en su crítica (la "denuncia")

---

idolatría alienante y en la transformación de la falsa conciencia. Como cristiano, Freire procura ir más allá de Marx, sin embargo, con su afirmación esperanzada del Dios creador y liberador que se presenta en la fe bíblica y en la experiencia histórica. Así podríamos decir que, en términos dialécticos, esa afirmación (en tanto fe transformadora) niega la negación (es decir, niega el poder opresivo de la idolatría alienante y de la falsa conciencia).

92 Freire, *Pedagogía del oprimido*, pág. 59.

que en sus propuestas constructivas (el "anuncio") acerca del carácter de la comunidad utópica, y de la función específica de la iglesia así como tambien de su ministerio educativo.

La contribución global de Freire, su significado teológico, y su postura acerca del involucramiento de la comunidad eclesial en proyectos de liberación para la transformación social, deben verse a la luz de sus experiencias personales, religiosas y vocacionales.

Ellas reflejan la forma en que su trabajo y su pensamiento han sido moldeados de manera decisiva por el catolicismo romano de la América Latina en un contexto social e histórico muy peculiar.[93]

El fundamento teológico liberacionista puede entenderse en cuanto visión global milenarista, que interpreta la revelación divina como un evento continuo en la historia humana, y percibe el ordenamiento justo de la sociedad como el proyecto del reinado de Dios en marcha.[94] Esta es una reivindicación esencial de la teología latinoamericana de la liberación, que Paulo Freire ha contribuido a inspirar y que a la vez ha orientado su propia práctica y reflexión.

De la praxis de la liberación a la teología de la liberación

Antes que la teología de la liberación se formulara de manera sistemática, había existido ya una polifacética "praxis de liberación" que incluía, en lugar prominente, la acción y la reflexión pedagógicas de Paulo sobre la educación y la transformación social. Por tanto, no es sorprendente que varios años antes de la publicación del clásico libro de Gustavo Gutiérrez, *Teología de la liberación. Perspectivas* (1971), ya otro ensayo clásico había causado un impacto de proporciones; se trataba del libro de Freire, *La educación como práctica de la libertad* (1965), seguido luego por su obra mejor conocida, *Pedagogía del oprimido* (1969).

Es interesante destacar que Paulo Freire ocupa un lugar de privilegio en aquel libro de Gutiérrez, en relación con la discusión del

---

93 Debería notarse que Freire y la mayoría de los liberacionistas católico-romanos en América Latina, han reaccionado contra una visión oficial, jerárquica y tradicionalista, de la Iglesia, y contra cierta práctica eclesial dentro de su propia tradición. La visión y la práctica que se rechaza ha tendido a afirmar la alianza entre el poder político (o sea el gobierno del estado) y el religioso (o sea la Iglesia), y el status quo; los católicos liberacionistas han adoptado en cambio una postura "profética" y "utópica", tanto crítica como creativa, bien definida. Para una reflexión teológica liberacionista en torno a la visión de la iglesia (o eclesiología) véase, Leonardo Boff, *Iglesia, carisma y poder* (Bogotá: Indo-American Press, 1982), e Ignacio Ellacuría, *Conversión de la iglesia al reino de Dios* (Santander: Sal Terrae, 1984).

94 Esta misma idea es subrayada por Malcolm Warford en "Between the Plumbing and the Saving: Education, Theology, and Liberation," *The Living Light* 11:1 (Primavera 1974), págs. 60-77.

proceso de liberación en América Latina, la escatología y la política, la utopía y la acción política. Este es un buen ejemplo de cómo la teología de la liberación ha asumido el pensamiento freireano. Gutiérrez interpreta la contribución de Freire a la luz de la búsqueda de una nueva humanidad, la cual es vista como una fuente de inspiración esencial en los proyectos liberacionistas de la América Latina. Además, Gutiérrez enfatiza la importancia de fomentar la toma de conciencia crítica a través de una "acción cultural" que libera de alienación, considerándola como un esfuerzo creativo y fructífero en pro de la revolución cultural encarado por los propios oprimidos.[95] Los rasgos esenciales del nuevo ser humano que está surgiendo incluyen la habilidad para analizar críticamente el presente, para darle forma a su propio destino humano, y para orientarse hacia el futuro con esperanza. Estos seres humanos nuevos, cuyas acciones están dirigidas hacia una nueva sociedad que aún queda por construir, funcionan más como ideales movilizadores que como realidades ya concretadas y generalizadas de acuerdo con el espíritu y la letra de las enseñanzas de la iglesia.[96]

Gutiérrez sostiene que el trabajo y el pensamiento de Paulo son también fundacionales en relación con el significado de la utopía a la luz de la fe bíblica y la acción política. Para Gutiérrez, la noción de "utopía" conlleva tres aspectos fundamentales: su relación con la realidad histórica, su verificación en la praxis, y su naturaleza racional. Al respecto, el énfasis de Freire en las dimensiones inseparables de denuncia (del orden existente) y anuncio (de lo que todavía no es pero será), y en el lugar que le cabe a la praxis histórica entre la denuncia (retrospectiva) y el anuncio (prospectivo), es particularmente valioso.[97]

Sería posible aportar muchos otros ejemplos de cómo se ha asumido teológicamente el enfoque freireano de la concientización, inclusive en el campo de la hermenéutica bíblica[98] y en el marco de

---

95 Gustavo Gutiérrez, *Teología de la liberación: Perspectivas,* (Salamanca: Sígueme, 1972), págs. 132-133.

96 Ibid., págs. 275-279.

97 Ibid., págs. 310-317.

98 Entre los latinoamericanos, otra buena ilustración es J. Severino Croatto en el área de la hermenétucia liberacionista. En su importante obra, *Liberación y libertad: Pautas hermenéuticas,* ed. rev. (Lima: Centro de Estudios y Publicaciones, 1978), Croatto ofrece una lectura de los principales momentos de la historia bíblica –la creación, los profetas, Jesús, y Pablo– desde la clave liberacionista provista por el evento y la historia del éxodo. Croatto utiliza en forma abundante las contribuciones de Freire, como se refleja en la discusión de varios problemas y dinámicas, incluyendo la concientización como tal, la vocación ontológica a "ser más humanos", la libertad y la creatividad, el miedo a la libertad, la internalización del opresor, la conciencia

una reflexión teológica desarrollada en contextos diferentes del latinoamericano.[99] Lo que nos interesa subrayar a la luz de nuestra agenda, es que los teólogos de la liberación asumieron la contribución de Freire como filósofo de la educación y teórico de la revolución pedagógica, no sólo por su impresionante eficacia en términos de una auténtica "praxis de liberación", sino también porque aportaba una fundamentación esencial para el replanteamiento metodológico de la teología de la liberación. De hecho, al desarrollar su enfoque pedagógico y la correspondiente filosofía educativa, Paulo Freire aportó un principio metodológico clave para la teología de la liberación. El compromiso real de Freire en programas de educación liberadora junto a sus escritos y ponencias, ejerció así una influencia significativa en términos del proceso y el contexto eclesial del quehacer teológico.

De esta forma se estimuló el posicionamiento continuo de la iglesia del lado de los pobres y oprimidos, incluyendo el movimiento de educación de base, el cual, a la vez, contribuyó a gestar el surgimiento de las comunidades eclesiales de base en el Brasil.[100]

---

crítica y la conciencia cerrada, el decir la palabra propia, y la pedagogía liberadora.

99 Una correlación explícita entre Freire y la teología aparece en Letty Russell, *Human Liberation in a Feminist Perspective* (Philadelphia: Westminster, 1974). Russell establece que la concientización es paralela a la experiencia cristiana de la conversión, y que existe una analogía formal entre la conversión y la concientización en cuanto a la manera en que ocurren en la experiencia humana. La diferencia es más bien de énfasis: "En la conversión, se pone el acento en la acción de Dios mientras que en la concientización se enfatiza la iniciativa humana ... el proceso es similar y el Espíritu Santo puede actuar y de hecho actúa a través de ambas ... En la teología clásica de la Reforma la fe era presentada bajo tres acápites diferentes ... Estos mismos elementos son evidentes en la tipología freireana del proceso de concientización: *logos*, o toma de conciencia crítica, se corresponde con *notitia*; *praxis*, o compromiso a reflexionar-actuar, es similar a *assensus*; y *utopia*, el yo y el mundo, se corresponde con *fiducia*. Juntos, estos conceptos constituyen la misma globalidad fundamental en el proceso de la vida" (pp. 122-125). La analogía formal que Russell describe pretende incluir también el contenido o la sustancia; se nos dice que el poder o la energía para la transformación es el mismo, esto es, el Espíritu de Dios que de algún modo participa en ambos procesos (la conversión y la concientización). Ambos procesos aparecen prácticamente como idénticos, ya que la diferencia –según se afirma– es básicamente de énfasis o de perspectiva. Véase también las obras posteriores de Russell, como por ejemplo *Growth in Partnership* (Philadelphia: Westminster, 1981), especialmente caps. 3 –"La educación como éxodo"– y 5 –"Pedagogía para opresores".

100 Para una discusión de los movimientos de base en el Brasil, véase: Guillermo Cook, *The Expectation of the Poor: Latin American Basic Ecclesial Communities in Protestant Perspective* (Maryknoll, N.Y.: Orbis, 1985), págs. 62 en adelante; Fray Betto, *Lo que son las comunidades eclesiales de base* (Bogotá: Indo-American Press, 1981) y Clodovis Boff, *Comunidades eclesiales de base y prácticas de liberación* (Indo-American Press, 1981).

Los marginados y sumergidos han llegado a tomar conciencia de sus derechos y de su dignidad como seres humanos y de su potencial creativo para la transformación. Por otra parte, el trabajo y el pensamiento de Paulo Freire ha estimulado la formulación de ciertas concepciones de la praxis cristiana, que se tornaron luego esenciales para el método de la teología de la liberación.[101] De hecho, la noción misma de praxis es central en el enfoque de Freire. Para él, la liberación genuina sólo puede tener lugar si es llevada a cabo por seres humanos efectivamente comprometidos con la tarea de hacer su propia historia.[102] Paulo entiende "praxis" como actividad práctica e histórica, esencial para la transformación del mundo en la dirección de la justicia. La praxis se sustenta en la teoría y, a la vez, obliga a la reformulación permanente de la teoría. En otros términos, la praxis siempre implica una dialéctica de acción y reflexión. Al articular su propia concepción de la liberación desde una perspectiva cristiana, afirmando la primacía de la praxis, Freire contribuyó a establecer la piedra fundamental del método adoptado por los teólogos de la liberación. Este método se edifica a partir de la solidaridad con los oprimidos y las oprimidas y el compromiso con ellos y ellas en una praxis de sufrimiento, resistencia y liberación.

En su práctica pedagógica, Freire centró su atención en ciertos motivos que serían luego centrales en la teología de la liberación, como por ejemplo el develamiento de las ideologías y de las falsas percepciones del mundo, la influencia de la dominación político-económica en el contexto latinoamericano, las dimensiones estructurales de la violencia iniciada y mantenida por los opresores, y el concepto de liberación como crecimiento en humanidad para todos, incluyendo a los opresores. De hecho, el trasfondo de la contribución freireana ayuda en gran manera para entender la significación de la teología de la liberación, tal cual lo propone José Míguez Bonino en las siguientes cinco tesis.[103]

---

101 Este tema se desarrolla en forma sistemática en Daniel S. Schipani, *Religious Education Encounters Liberation Theology* (Birmingham: Religious Education Press, 1988), especialmente en los capítulos 1, 3, y 4. Hay una versión revisada de esta obra en castellano, en imprenta, *Teología del ministerio educativo - Perspectivas latinaomericanas.*

102 Freire, *Pedagogía del oprimido,* págs. 140 en adelante.

103 José Míguez Bonino, "Five Theses Towards an Understanding of the 'Theology of Liberation'," *The Expository Times* 87:7 (Abril 1976), pp. 196-200. Para una buena introducción a la teología de la liberación, véase José Míguez Bonino, *La fe en busca de eficacia* (Salamanca: Sígueme, 1977). También Leonardo Boff y Clodovis Boff, *Liberation Theology: From Confrontation to Dialogue* (San Francisco: Harper & Row, 1986), y *Cómo hacer teología de la liberación* (Madrid: Ediciones Paulinas, 1986). Desde otras perspectivas latinoamericanas, véase Samuel Escobar, *La fe evangélica y las teologías de la liberación* (El Paso: Casa Bautista de Publicaciones, 1987); y Emilio A

Primero, en la América Latina ha surgido una nueva conciencia cristiana, a medida que un número creciente de cristianos se fueron comprometiendo en la lucha por la liberación. (El punto de partida para la teología de la liberación es el hecho socio-político de que la fe y la obediencia se interpretan en términos de una participación comprometida en un proceso histórico-cultural que involucra análisis y acción críticos en el nombre del amor cristiano).

Segundo, la lucha por la liberación es un proyecto histórico total que presupone un análisis socio-político de la realidad latinoamericana en términos de dominación y dependencia, y propone un cambio revolucionario en dirección hacia una sociedad socialista. (Los elementos de este análisis provienen de las ciencias sociales más que de la teología; por otra parte, los liberacionistas no consideran que el cambio revolucionario sea necesariamente sinónimo de derramamiento de sangre y destrucción –en todo caso, ésta sería una concepción de la ideología liberal, que se desarrolló ella misma a través del derramamiento de sangre y la destrucción– sino más bien de transformación de las estructuras económicas y sociales).

Tercero, la conciencia cristiana vinculada con la liberación presenta un cambio cualitativo importante en lo que respecta a la relación del cristianismo con la sociedad latinoamericana; es un intento de superar un cristianismo proyectado sobre un horizonte puramente mítico y subjetivo, y avanzar hacia un cristianismo proyectado sobre el plano de lo histórico y lo político. (Tanto las prácticas cúlticas y religiosas como la piedad individual se incorporan dentro de un marco histórico más amplio; y la pregunta clave para la ética cristiana es cómo el amor puede tornarse fructífero y efectivo dentro de las condiciones de la realidad en que vivimos).

Cuarto, esta nueva conciencia cristiana requiere una nueva manera de hacer teología que asume la praxis histórica como matriz de la reflexión teológica. (La verdad cristiana es una visión y una invitación a transformar el mundo en la dirección del reino de Dios; y las formulaciones teológicas deben entenderse a la luz de las formas de acción histórica que ellas estimulan, apoyan, o quizá condenan).

Quinto, esta teología apunta a la reapropiación y reformulación de la tradición bíblica e histórica desde la perspectiva de la vinculación entre la teología y la lucha por la liberación. (La teología latinoamericana de la liberación intenta trabajar con la agenda del conjunto de la tradición cristiana en todo el mundo, evaluándola y reformulándola a la luz de su auto-comprensión y de su propio compromiso básico).

Nuñez, *Teología de la liberación. Una perspectiva evangélica* (Miami: Caribe, 1986).

El método es la clave para entender la teología de la liberación como una pretendida "nueva manera de hacer teología" que enfatiza el proceso de activar la conciencia crítica. Las características principales del método teológico en la perspectiva liberacionista están connotados en la definición de Gustavo Gutiérrez: "reflexión crítica de la praxis histórica a la luz de la Palabra".[104] Así, puede argumentarse que el quehacer teológico constructivo emana de la adopción de la metodología de la concientización.[105] Existe de hecho una correspondencia o correlación en tres niveles entre la pedagogía del oprimido de Freire y la teología de la liberación: 1) la propuesta de institucionalizar la acción dialógica de concientización provee un justificativo para las comunidades eclesiales de base; 2) la teoría educativa revolucionaria de Paulo confirma la centralidad de los "temas generativos", i.e. opresión/liberación, y les da una definición conceptual; 3) la "visión dialéctica" de Freire que interpreta el conjunto de la historia como una lucha por la liberación, se asume en la estrategia y la táctica liberacionistas de "evangelización concientizadora", en la medida en que el Dios de la Biblia se presenta como identificándose con la lucha de los oprimidos.[106]

La conexión entre el trabajo y el pensamiento de Paulo Freire y el surgimiento de la teología de la liberación ha sido observada también desde la perspectiva de la educación en el contexto de Norteamérica.[107]

---

104 Gutiérrez, *Teología de la liberación*, pág. 38.

105 Por ejemplo, Dennis McCann afirma, un tanto exageradamente, que los teólogos latinoamericanos de la liberación primero adoptaron un método y luego comenzaron a construir una teología a partir de él; en *Christian Realism and Liberation Theology: Practical Theologies in Conflict* (Maryknoll, N.Y.: Orbis, 1981), pág. 176.

106 Ibid., págs. 157-172. Algunas implicancias prácticas de la correlación existente entre el proceso de la concientización y la estrategia y la táctica de la evangelización liberacionista, se tornan evidentes de manera inmediata. Veamos: 1) Los teólogos de la liberación y los agentes de pastoral en las comunidades eclesiales de base funcionarán de una manera similar a los coordinadores de los círculos de cultura en los proyectos educativos de base; 2) hacer teología de la liberación significará primordialmente "problematizar" la experiencia de la comunidad, codificándola y decodificándola de acuerdo con el "tema generador" de opresión/liberación; 3) el Dios liberador de la Biblia y el privilegio epistemológico de los pobres y oprimidos se convierten en principios hermenéuticos centrales. Estos y otros temas relacionados se discuten en detalle en los capítulos 4 y 5 de Schipani, *Religious Education Encounters Liberation Theology*.

107 Así, por ejemplo James Michael Lee, "The Authentic Source of Religious Instruction," en: Norma H. Thompson, ed., *Religious Education and Theology* (Birmingham: Religious Education Press, 1982), págs. 164-165. En el marco de su rechazo a toda concepción de la educación cristiana que la identifica como mera "mensajera" o "traductora" de la teología, Lee señala que la teología de la liberación surgió como una reacción teológica, y no como una proacción, a la sociología de Marx, la actividad política de los liberacionistas latinoamericanos, y las prácticas

Consistentes con el enfoque de la pedagogía freireana, los liberacionistas proponen una reflexión crítica sobre la praxis (especialmente la praxis desde la fe cristiana). En otros términos, mientras que la teología tradicional ha enfatizado el comprender las verdades de la revelación, la teología de la liberación pone el acento en el "practicar la verdad", es decir, estar activamente comprometidos en vivir la fe bíblica, el evangelio del reino de Dios. A la luz de esta experiencia es como y donde ha de tener lugar una reflexión sobre el evangelio y la fe: se trata de la "fe en busca de entendimiento". Esto es, la obediencia, o el hacer la verdad (es decir, la *ortopraxis*), se torna más importante que el mero asentir a la verdad, o articularla y confesarla correctamente (es decir, la *ortodoxia*). Inclusive, el compromiso con la praxis asume una dirección bien definida en el sentido de identificación con el sufrimiento y la causa de los pobres y los oprimidos, y participación en su lucha por la liberación y la reconstrucción de la sociedad. Por tanto, la teología jamás puede ser independiente de la praxis; la teología --en cuanto "acto segundo" o derivativo-- es, precisamente, reflexión crítica sobre la praxis.[108]

Al igual que en Freire, la reflexión crítica se percibe como un proceso concientizador comunitario con tres dimensiones fundamentales: primero, conduce a la gente a buscar las causas principales de la alienación y la marginación, la pobreza y la opresión, al motivar a la memoria analítica a que escudriñe para comprender las causas últimas; segundo, enfoca la atención en la realidad presente, para "problematizarla" y cuestionar el sistema social imperante y la ideología que lo sostiene; tercero, también visualiza futuras consecuencias y posibilidades en términos de "utopía" al estimular la imaginación creativa.[109]

---

educativas de Paulo Freire. Los liberacionistas latinoamericanos coincidirían con estas afirmaciones sobre la base del propio testimonio de Paulo Freire, y del énfasis en el hecho de que la teología es un "acto segundo", es decir que emerge de la praxis y no a la inversa. De hecho, Lee cita a Gutiérrez al afirmar que la teología se genera al caer el sol, por así decir; esto es, cuando cesa la actividad de naturaleza eclesial y no eclesial.

108 Para una discusión sistemática sobre de la relación entre praxis, conocimiento y transformación, véase Schipani, *Religious Education Encounters Liberation Theology*, cap. 3, "Praxis Way of Knowing".

109 Sobre este punto, véase Thomas H. Groome, *Christian Religious Education: Sharing Our Story and Vision* (San Francisco: Harper & Row, 1980), pp. 185-188. Basándose en la obra y el pensamiento de Paulo Freire, Groome enfatiza la participación de la razón, la memoria y la imaginación, en la reflexión crítica en cuanto componente principal de su enfoque de la "praxis compartida". Groome ha ampliado considerablemente su contribución en la secuela de aquella obra, *Sharing Faith: A Comprehensive Approach to Religious Education and Pastoral Ministry* (San Francisco: Harper & Row, 1991).

No es necesario decir que la reflexión crítica también conduce a una revisión de la propia trayectoria de la iglesia, de su testimonio en favor de la libertad y la justicia a la luz de su teología, sus enseñanzas sociales, y su pastoral toda. En otros términos, una nueva comprensión de la fe y la teología conlleva una nueva comprensión de la iglesia y su misión en medio de las situaciones históricas concretas. Esta es una preocupación que el propio Freire ha articulado, como lo explicaremos en la próxima sección.

El argumento en favor de una iglesia profética

Nuestro estudio de la influencia recíproca entre la pedagogía freireana y la teología de la liberación, revela que la experiencia personal y vocacional de Paulo es paradigmática de la dialéctica entre la praxis y la reflexión teológica. La lógica y la integridad de este proceso dialéctico permanente se expresan de manera evidente en su trabajo y pensamiento.

Paulo Freire no se considera a sí mismo un teólogo en el sentido tradicional del término, ni tampoco está interesado en efectuar un tratamiento teológico-sistemático de la educación. Más bien, declara ser un cristiano comprometido que también considera que la teología puede desempeñar un rol vital. La genialidad de lo que Freire ha conseguido, en perspectiva teológica, reside en haber elaborado el significado y las implicancias de su propia fe en relación con la educación para la liberación, y en la manera en que lo ha hecho. Asumió el desafío, y permitió que su experiencia religiosa y su orientación teológica le dieran forma de manera decisiva a su visión y filosofía pedagógica. En este sentido, Freire ha provisto un paradigma de lo que significa reflexionar teológicamente hoy en medio de situaciones socio-históricas concretas, y permitir que la teología moldee tanto el proceso como el contenido de la acción y el pensamiento. Con esto en mente, centraremos nuestra atención en su concepción de la iglesia y en la particular relevancia de la misma desde el punto de vista de la tarea educativa.

La iglesia toma partido. En su aproximación al tema de la iglesia, Freire procede como un educador. Es decir, aplica a la comunidad de fe el tipo de análisis sociológico que le ha aclarado el significado, la dimensión y el potencial políticos de las instituciones, estructuras y procesos educativos. Concluye que, si la educación no puede ser neutral, en el mismo tenor la parcialidad política o no-neutralidad de

la iglesia jamás debe subestimarse. Para Paulo, proclamar la neutralidad de la comunidad de fe significa tener una visión ingenua de la iglesia y la historia, o enmascacar astutamente una opción real en favor del status quo. Aquellos que son "ingenuos" pueden, eventualmente, asumir la ideología de dominación, transformando así su "inocencia" en "astucia". Pero también pueden descubrir y rechazar su ilusión idealista de imparcialidad, en un proceso de conversión que implica cierto tipo de muerte y resurrección (o sea, una especie de "Pascua"). Esta renuncia implica la negación de muchos mitos muy estimados por personas religiosas y respetables, como por ejemplo su supuesta moralidad superior o pureza de alma, la ilusión de poseer un conocimiento y una sabiduría superiores, la misión paternalista de salvar a los "oprimidos", el mito de la neutralidad de la iglesia, de la teología y de la educación, así como también el de su propia "imparcialidad".[110]

Hay una lógica definida en la crítica que Freire dirige a la ilusión de la imparcialidad. Para él, la defensa de la religión cristiana --en realidad, la ideología religiosamente sancionada que brinda apoyo al orden imperante-- equivale a la defensa de intereses de clase. Al intentar asumir la postura imposible de la neutralidad frente a las estructuras económicas y políticas, la iglesia encara la tarea de reconciliar lo irreconciliable con el propósito de conseguir estabilidad y "paz". De esta forma, la misión profética de la iglesia queda suprimida y su vocación de dar testimonio en favor de la vida, la libertad y la justicia queda abortada, debido a su incapacidad para asumir riesgos y a su temor a las transformaciones en el contexto de un mundo injusto. La comunidad de fe se torna, en consecuencia, meramente "religiosa" en el sentido de reaccionaria y satisfecha con la auto-conservación.[111] Freire argumenta que los auténticos revolucionarios, cristianos o no, no pueden aceptar a una iglesia "ingenua" o "astutamente" aliada con las clases opresoras.[112]

Freire defiende al cristiano o la cristiana fiel que toma partido en solidaridad con el marginado, el pobre y oprimido, y a menudo padece persecución e inclusive la muerte, para confrontar el poder destructivo del imperialismo, el neocolonialismo, y sus manifiestaciones domésticas: la alienación, la explotación y la pobreza. Para él, ésta es una ilustración clara de que el "necrofílico" (o sea, que

---

110 Paulo Freire, "Education, Liberation, and the Church", *Religious Education* (Otoño 1984), págs. 525-531.

111 Ibid., págs. 529-531.

112 Ibid., pág. 532.

ama la muerte) no puede tolerar el testimonio del "biofílico" (o sea, que ama la vida).[113] Paulo hace un llamado, por tanto, a que la iglesia asuma su tarea profética: la denuncia de todas las manifestaciones de injusticia, y el anuncio de un mundo mejor para todos, que irá tomando forma a través de la praxis histórica de los oprimidos y sus aliados estratégicos. Esta es la visión que inspira el enfoque de la pedagogía freireana para la libertad, la creatividad, y la democracia. La transformación de las estructuras sociales está en correlación con la transformación de la conciencia en el proceso del emerger humano, en el cual a las comunidades de fe les está reservado un rol decisivo.

Las estructuras sociales y la conciencia. Freire establece un cierto número de correlaciones entre las estructuras socio-culturales y los niveles de conciencia, en el contexto del proceso de condicionamiento histórico señalado previamente: la conciencia *mágica* y semi-intransitiva corresponde a sociedades relativamente cerradas, donde imperan las llamadas "culturas de silencio"; la conciencia *ingenua* o semi-transitiva generalmente es promovida por los sistemas políticos populistas en el marco de un proceso de modernización. Una vez más se torna evidente la influencia del pensamiento marxista en Freire: se trata de la referencia a la tipología de iglesia y religión, en la medida en que concibe la realidad histórico-cultural como una superestructura vinculada con una infraestructura, en este caso, la comunidad de fe.[114] Los dos primeros niveles de conciencia --la conciencia mágica o *conformada* y la conciencia ingenua o *reformada*-- son expresiones de *falsa conciencia* en el análisis marxista, y están en correlación con los dos tipos de iglesia y religiosidad infieles que Freire describe: las variantes tradicionalista y la modernizante, respectivamente.

En consecuencia, podemos afirmar que en el pensamiento freireano existe tanto convergencia como complemetariedad entre los fundamentos epistemológicos y los teológicos. El lenguaje, la visión

---

113 Freire adopta los términos "necrofílico" y "biofílico" de Erich Fromm (quien a su vez los ha tomado del gran pensador y escritor español Miguel de Unamuno); véase de Fromm, *The Heart of Man* (New York: Harper & Row, 1973), y *Anatomy of Human Destructiveness* (Greenwich, Conn.: Fawcett, 1973), donde aparece la referencia a Unamuno en la página 368.

114 La crítica de Freire a la religión institucional se tornó más incisiva a partir del comienzo de la década de 1970, cuando su orientación marxista resulta más evidente. Puede hacerse la misma observación respecto a referencias explícitas a las visiones religiosas y teológicas que inspiran su filosofía social. Esta combinación no es sorprendente, si se tienen en cuenta dos fenómenos interrelacionados: primero, la estructura cuasi-teológica y el carácter cuasi-religioso del marxismo, y segundo, la agenda de la teología latinoamericana de la liberación, incluyendo su uso selectivo del análisis marxista.

del mundo, la auto-imagen, y las condiciones objetivas de vida, se manifiestan con relativa consistencia dentro de los distintos niveles de conciencia. El verdadero contenido de la conciencia en cada uno de estos tres niveles incluye, básicamente, dos fenómenos relacionados de manera muy estrecha: la auto-comprensión en cuanto visión personal de la propia existencia en el mundo social, y el poder que poseemos para determinar y modelar nuestro propio futuro. Por ello Freire insiste en que la educación debe ser un instrumento de acción transformadora en cuanto praxis política al servicio de la liberación humana. Esto "no ocurre meramente en la conciencia de los seres humanos, sino que presupone un cambio radical de las estructuras, proceso en el cual la conciencia misma será transformada".[115] Por tanto, la tarea educativa por excelencia consiste en estimular el surgimiento y la expresión de la transitividad o reflectividad crítica, esto es, la conciencia político-crítica. Esta es también la tarea primordial del ministerio educativo de la iglesia profética.

La iglesia profética. "Las iglesias tradicionalistas alienan a las clases oprimidas en la medida en que las estimulan a ver el mundo como algo malo. Las iglesias modernizantes las alienan...al defender las reformas que mantienen el status quo", escribe Freire.[116] La comunidad eclesial que es fiel al evangelio, es una comunidad llena de esperanza, utópica y profética. En lugar de asumir las posturas acomodaticias y protectoras propias de los modelos "tradicionalista" y "modernizante", la iglesia profética se compromete con los oprimidos y con la transformación del orden social. No pretende ser neutral, ni tampoco esconde su opción no-conformista y políticamente subversiva.

La iglesia profética busca integrar y complementar los ámbitos "secular" y "religioso", rechaza la dicotomía que separa a este mundo del más allá –lo intramundano de lo trascendente–, a la liberación de la salvación y de las creencias y prácticas vinculadas con la adoración, el discipulado, el servicio y la misión. La iglesia profética promueve una comprensión crítica y creativa de la fe y estimula una responsabilidad comunal y social del tipo de la que ha surgido en las comunidades eclesiales de base en toda la América Latina.

Es obvio que Freire tiene en mente el movimiento eclesial de la iglesia popular a la que describe como moviéndose constantemente hacia adelante, "siempre muriendo y naciendo de nuevo...siempre en

---

115 Freire, "Education, Liberation, and the Church," pág. 545.

116 Ibid., pág. 540.

un estado de *llegar a ser*".[117] Esta es precisamente la experiencia de la iglesia profética que ha inspirado una reflexión teológica que es también profética, esperanzada, y utópica: la teología de la liberación.

La afirmación de una esperanza utópica en una sociedad sin clases y una plena humanización para todos, es el corolario de la visión que Paulo tiene del evangelio. El llamado a la solidaridad con los oprimidos incluye la convocatoria a revelar y confrontar la injusticia y a desafiar a los poderosos. La máxima prueba de amor hacia los opresores consiste en tratar de quitarles las condiciones objetivas que hacen que la opresión sea posible. Se trata de una tarea política y revolucionaria, que incluye el derecho a la desobediencia civil a la luz de la violencia institucionalizada o estructural de los sistemas injustos.[118] Freire se atreve a declarar que los verdaderos revolucionarios deben entender la revolución —"en tanto es un acto creador y humanizador"— como un acto de amor.[119] Y aquí cabe

---

117 Ibid., pág. 544. En cuanto al surgimiento y el rol de las comunidades eclesiales de base en su Brasil natal, nos cuenta Paulo: "...mientras la dictadura brasileña silenciaba al país, grupos populares, cada vez en mayor número, se reunían en el seno de la Iglesia Católica con sacerdotes, monjas y, más adelante, con obispos de la línea profética, para discutir los evangelios. La impresión que tengo es que, en cierta fase de la represión más dura, más fuerte, del régimen militar, en el momento de la imposición del silencio más cerrado sobre todo el pueblo, reunirse en el seno de la parroquia era casi como volver al útero materno para defenderse de la agresión del poder despótico. Era ganar un poco la sensación de la seguridad necesaria. La defensa en comunión, en la intimidad de la iglesia, de la parroquia sellada por la fe, por medio de la lectura de los evangelios, acabó por extenderse, por dar origen a las comunidades eclesiales de base. En el momento en que los grupos populares asumen el papel de sujetos de la lectura de los evangelios, que ya no son solamente leídos para ellos, su lectura se hace necesariamente en la óptica de los oprimidos, ya no más en la de los opresores. Es esa lectura de los oprimidos que se unía a formas de acción, de protesta, de reivindicación —como lo veo— que termina, por un lado, "convirtiendo" a muchos sacerdotes y monjas a la comprensión profética y a su práctica; por el otro, reforzando en algunos su ya clara opción por los "pobres". Es esa lectura que anima, también a la Teología de la Liberación desde sus primeros pasos. Es interesante observar cómo las comunidades eclesiales de base llegan a asumir tareas eminentemente políticas, sin por eso perder la dimensión de la fe en la que se constituyen, creando espacios de lucha". En Paulo Freire y Antonio Faúndez, *Hacia una pedagogía de la pregunta* (Buenos Aires: Ediciones La Aurora, 1986) págs. 94-95.

118 Paulo Freire, "Tercer Mundo y Teología," *Fichas Latinoamericanas* 1 (Diciembre 1974), pág. 55.

119 Freire, *Pedagogía del oprimido*, pág. 100. Sospechamos que Freire, al igual que otros liberacionistas, corre el riesgo de presentar una nueva versión de la vieja y popular teoría de la "guerra justa" y de la justificación del derecho a la rebelión armada: la injusticia social y la opresión socio-política manifiestas y objetivas —esto es, la violencia estructural e institucional— tornan necesaria, y por tanto justificada, la participación cristiana en una confrontación armada con el propósito de corregir o transformar la situación. Indudablemente, la posición liberacionista tiene un reto muy difícil al tratar de justificar tal interpretación de la revolución armada como "acto de amor" a la luz de los motivos bíblicos del Exodo y la Pascua. Para una

señalar críticamente un punto vulnerable: se intenta encontrar apoyo teológico y sanción religiosa para un "amor revolucionario" que bien puede implicar la eliminación o por lo menos la represión de quienes antes eran opresores.[120]

En la iglesia profética, el ministerio educativo se ve como acción transformadora o praxis política al servicio de la liberación y la humanización. Los elementos básicos de la tarea educativa de la iglesia a la luz de la pedagogía freireana incluyen, en suma, los siguientes conceptos: a) *solidaridad* con los pobres y oprimidos como punto de partida, y esto implica el compromiso a confrontar las situaciones de injusticia; b) la *conversión* multifacética como objetivo educativo, y esto involucra tanto a educadores como a educandos, así como también distintas dimensiones de la vida humana (el yo, las relaciones, la comunidad, las estructuras sociales); c) nueva conciencia en cuanto apropiación de un *conocimiento crítico y fundado en la praxis*, orientado hacia la liberación y la formación de comunidad; d) liberación y estímulo para la *creatividad* humana en cooperación con la obra permanente de Dios en medio de la historia.

Interesa destacar que podemos encontrar, en distintos contextos socio-culturales, propuestas análogas para revitalizar la educación cristiana y teológica a la luz de la contribución liberacionista.[121] En

---

discusión práctica de la teoría de la guerra justa, que puede utilizarse en contextos de educación cristiana y teológica, véase John Howard Yoder, *When War is Unjust* (Minneapolis: Augsburg, 1984).

120 Podríamos decir que esta postura representa, desde un "cristianismo de izquierda", un reflejo de la justificación que hace el "cristianismo de derecha" de la represión política y armada por parte de muchos regímenes latinoamericanos, especialmente aquellos apoyados por los Estados Unidos. Además, tal postura resulta ser estructuralmente análoga a la justificación de la intervención directa, y de la agresión militar y de otro tipo, contra regímenes opuestos a las políticas pro-oligarquías, imperialistas y neocoloniales de los Estados Unidos (como en el caso de la guerra contra Nicaragua durante el gobierno sandinista).

121 Una interesante ilustración de la apropiación de las contribuciones liberacionistas, especialmente la de Freire, con miras a revitalizar la teoría y la práctica de la educación cristiana, en contexto europeo, es la propuesta de Kevin Nichols, "Education as Liberation," en: Dermot A. Lane, ed., *Religious Education and the Future* (New York: Paulist Press, 1986), págs. 135-147. Nichols subraya cinco puntos que han de servir como fundamento para la reformulación de una teoría de la educación distintivamente cristiana y católica: 1) una opción evangélica por los pobres, y la búsqueda de formas en que los marginados puedan llegar a ser concientes de sí mismos, concientes de su entorno y capaces de transformarlo; 2) el objetivo educativo de una conversión triple, incluyendo la conversión de la mente así como también la conversión moral y religiosa; 3) una visión cristiana de la educación que adopte las formas de conocimiento con miras a la humanización; 4) una confianza profunda en la creatividad humana, ligada a la convicción de la acción del Espíritu Santo en la transformación del mundo; 5) una interpretación de la acción en el mundo como el pivote del enfoque de la educación cristiana. Otras contribuciones similares desde el contexto europeo se ilustran en la revista especializada *Lumen*

todos los casos, el fundamento freireano permite destacar dos observaciones generales que son pertinentes para la teoría y la práctica. En primer lugar, encontramos el desafío de analizar y criticar la situación histórico-cultural en términos de la naturaleza y misión de la comunidad de fe y, especialmente, de la función de la educación. La evaluación de los patrones de instrucción y la toma de conciencia que aporta la sociología del conocimiento, son cruciales para que la educación cristiana y teológica lleguen a ser un medio para el discernimiento, la crítica, y la reconstrucción de la realidad socio-cultural. En segundo término, la contribución freireana brinda un servicio peculiar al enfatizar la interrelación entre la práctica y la teoría, o la sinapsis dialógica de acción y reflexión (o sea, la praxis) en el proceso creativo de la concientización para el emerger humano. Cómo se perfila, más concretamente, la visión de una pedagogía para la libertad y la creatividad, para la paz y la justicia, y la verdadera democracia, es el tema del próximo capítulo.

Vitae (Otoño 1991). En América del Norte, un buen ejemplo es la obra editada por Alice F. y Robert A. Evans, y William B. Kennedy, *Pedagogies for the Non-Poor* (Maryknoll: Orbis, 1987). En cuanto a autores latinoamericanos con inspiración liberacionista, cabe mencionar los siguientes: Juan José Sanz Andrados, *Educación y liberación en América Latina* (Bogotá: Univ. Santo Tomés, 1979); Jaime Calderón Manrique, *La teología de la liberación y el educador cristiano* (Bogotá: CIEC, 1980); Daniel S. Schipani, *El reino de Dios y el ministerio educativo de la iglesia* (San José: Caribe, 1983) y Matías Preiswerk, *Educar en la palabra viva. Marco teórico para la educación cristiana* (Lima: CELADEC, 1984).

4

Pautas para una Educación Liberadora

"Para el educador-educando, dialógico, problematizador, el contenido programático de la educación no es una donación, o una imposición --un conjunto de informes que han de ser depositados en los educandos--, sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó en forma inestructurada".[122]

...un tema que como educador me preocupa mucho al nivel práctico y teórico es el de la reflexión crítica sobre las virtudes de la educadora o del educador; vistas no como algo con lo cual uno nace, es decir, no como un regalo que uno recibe, sino como una forma de ser, de encarar, de comportarse, de comprender; forma que se crea a través de la práctica científica y política, en búsqueda de la transformación de la sociedad injusta. No es una cualidad abstracta, que existe antes que nosotros, sino que se crea con nosotros (y no individualmente).

Estas no son virtudes de cualquier educador, sino de aquellos que están comprometidos políticamente con la transformación de la sociedad injusta...

La primera virtud o cualidad que me gustaría subrayar, que no es fácil de ser creada, es la virtud de la coherencia entre el discurso que se habla y que anuncia la opción y la práctica que debería estar confirmando el discurso".[123]

Una de las grandes contribuciones de la propuesta pedagógica freireana es que nos permite vislumbrar una visión comprensiva de la filosofía de la educación como teoría de la praxis. En otros términos, dicha propuesta pedagógica ilumina y ayuda a enfrentar las grandes preguntas que se nos plantea en medio de nuestra *praxis* educativa, es decir la dialéctica de acción --enseñanza, labor curricular, administrativa, etc.-- y reflexión crítico-constructiva. En sencillas palabras, esas grandes preguntas aluden al "quiénes" y "dónde" de los programas y procesos educativos (o sea, las personas en contextos); el "qué" y el "cómo" (es decir, contenido sustantivo y contenido-proceso,

---

122 Freire, *Pedagogía del oprimido*, págs. 104-105.

123 Paulo Freire, *Reflexión crítica sobre las virtudes del educador* (Buenos Aires: Ediciones Búsqueda, 1985) pág. 5.

incluyendo el contenido estructural, como aclaramos más abajo); el "cuándo" (o sea, la temporalidad en sus varias dimensiones); y el "para qué" (es decir, la cuestión del propósito y las metas y objetivos) de los programas y procesos educativos.

En este capítulo demostraremos en forma concisa cómo se perfila, en términos generales, una educación auténticamente liberadora de inspiración freireana. Por razones obvias, el tratamiento del tema será esquemático, dado que deseamos destacar ciertas notas principales de una visión educativa que debe contextualizarse históricamente en forma concreta, incluyendo claro está los compromisos políticos correspondientes. Sin embargo, nuestra tesis es que tal visión debe caracterizar nuestra labor en cualquier nivel y situación de nuestro quehacer educativo orientado hacia la libertad, la creatividad, la paz y la justicia en una sociedad mejor. En las próximas cinco secciones indicaremos una serie de principios que, a la manera de guías confiables para la práctica, constituyen un esbozo de teoría educativa de inspiración freireana.

Pistas de una enseñanza liberadora

Podemos comenzar enfocando la atención en las cuestiones de proceso y desarrollo tal cual se desprenden de la contribución de Freire en el área de la *concientización para el emerger humano.* De inmediato debemos recalcar, por lo tanto, la integridad y la unidad de proceso y contenido en nuestra tarea educativa.[124] La dinámica rica y

---

124 De hecho, se puede argumentar que la dualidad a menudo planteada entre contenido (el "qué") y porceso y metodología (el "cómo") en cualquier tipo de educación, involucra el error fundamental de ignorar que *el método es contenido estructural.* Esto es así porque el método es una forma de proceso, y el proceso es a su vez un tipo de contenido que debe tratarse como tal. Las dos formas básicas de contenido molar son: a) el *contenido estructural,* o sea la forma en que el contenido es considerado en el proceso educativo (como ser en la educación concientizadora en cuanto metodología pedagógica, estrategia y procedimiento); b) el *contenido sustantivo,* se refiere a la forma en que el contenido aparece (por ejemplo, el caso del contenido-*producto* en el aprendizaje concientizador, como ser el desarrollo en áreas tales como una conciencia más profunda, nuevas percepciones, cambios favorables en la auto-estima, actitudes y estilos de vida transformados, etc.; y contenido-*proceso,* como ser el desarrollo de nuevas destrezas de análisis crítico de la realidad, la adquisición de nuevos hábitos de percepción y evaluación, etc.). A la luz de nuestro interés particular en la educación para la libertad y la creatividad, puede afirmarse también que la pedagogía concientizadora arroja luz sobre la relación estrecha, la complementariedad y la tensión que existe entre *contenido-proceso* (tanto sustantivo como estructural) y el *contenido-producto* (sustantivo), esto es, entre el proceso concientizador que consiste en promover el despertar de la conciencia crítica y el contenido concientizable mismo, incluyendo por cierto la voluntad de transformación. La pedagogía concientizadora también ilustra, en consecuencia, que el *contenido-proceso* es un tipo de contenido estructural así como también un tipo o modo de contenido sustantivo.

compleja de aprender y enseñar ("contenido estructural"), se percibe como estrechamente vinculada a la agenda de labor o "contenido sustantivo" de la educación. Y estas cuestiones fundamentales son inseperables, por supuesto, de las otras dimensiones de la práctica y la teoría, como por ejemplo la cuestión de la meta y los objetivos, y la consideración de las personas en su contexto histórico y comunitario.

Al discutir el enfoque y el proceso de la educación concientizadora, indicamos que el aprendizaje más significativo se entiende como el proceso en el cual una persona se mueve desde un cierto nivel de conciencia a otro. También señalamos que el contenido de la conciencia incluye la visión que las personas tienen de su propia existencia en el mundo social, y el poder que poseen para darle forma a su propio futuro. El aprendizaje que más nos interesa comienza con el nivel de conciencia actual tal como éste se manifiesta en las condiciones de la vida cotidiana, en el lenguaje, en el concepto que se tiene de uno mismo, y en la concepción que tenemos del mundo. En este contexto, el parendizaje transformador implica un tomar conciencia y un despertar, y especialmente tomar conciencia del carácter contingente y precario de la realidad social.

Es precisamente frente a tal contingencia que la voluntad del ser humano, y su poder para crear y transformar, deben nutrirse y estimularse. En consecuencia, el trabajo y el pensamiento de Paulo Freire nos plantea un serio desafío, particularmente en relación con las cuestiones de contenido y metodología de la educación. Por un lado, es posible identificar con mayor precisión diversos problemas presentes en las prácticas educativas actuales a todo nivel, como por ejemplo la confianza "bancaria" en la memorización, o la falta de pertinencia de los contenidos curriculares de cara a la realidad socio-histórica.[125] Por otro lado, podemos indicar varias alternativas, especialmente en el sentido de que los educandos deben ser considerados como sujetos invitados a "decir su palabra" y a participar en la re-creación de su mundo. No hay duda de que la contribución de Freire inspira un acercamiento educativo que es *dialógico* en espíritu, *praxiológico* en su epistemología, *profético y utópico* en su visión política, *hermenéutico* en su carácter, y *comunitario* en su encuadre. Tal inspiración, sin embargo, debe explicitarse y re-inventarse a la luz de una apropiación crítica, tal como lo hemos demostrado en los capítulos anteriores.

---

125 Como lo expresa Paulo con elocuencia en la segunda parte de este libro: "Hay un esfuerzo fantástico en nuestra educación en Latinoamérica –cualquiera que sea el nivel de la escuela, desde los niños hasta la universidad– en el sentido de reproducir la pasividad de los educandos; lo que a nivel de la práctica social y política más amplia significa la pasividad de las masas populares de cara al poder".

Inmersión y diálogo. Las educadoras y educadores que procuran enriquecer su labor vocacional a partir de la obra de Paulo, pueden tomar en consideración las pautas siguientes para su propia práctica.

En primer lugar, estamos desafiados a comprometernos en una exploración comprensiva y profunda de las condiciones de vida del pueblo a quien servimos. La solidaridad y la comunión verdaderas, tal cual lo propone el enfoque pedagógico freireano, requieren un movimiento de *inmersión* en cada una de las etapas del proceso de aprendizaje-enseñanza. Por tanto, quienes ejercen esta vocación deben encontrar maneras de salir al encuentro de las personas allí donde éstas se hallen con una doble intención: ponerse generosamente a disposición de ellas, entrando en su mundo, y darles la bienvenida -- particularmente a las marginadas, oprimidas, y alienadas-- en un perigrinar educativo conjunto.

El contenido polifacético del currículo (explícito e implícito) ha de enfocarse desde la perspectiva de los conflictos y las luchas concretas del pueblo: sus necesidades y preocupaciones, sus sueños y anhelos. Educadores y educadoras han de estar dispuestos a considerar y discernir, juntamente con los educandos, los temas de especial significación para el diálogo, la reflexión y la acción, seleccionados a partir de la situación histórica y existencial de todos los participantes en el programa y el proceso educativo.

Un interés y un objetivo peculiar del proceso educativo deberá ser facilitar el *diálogo* en cuanto encuentro de seres humanos como sujetos responsables y solidarios entre sí. Esto implica la necesidad de aprovechar y crear espacios para que los participantes puedan compartir sus historias y sus visiones, sus memorias y esperanzas, y reflexionen críticamente sobre ellas. Este proceso dialógico es por cierto mucho más que una estrategia pedagógica o método educativo en sentido restringido; debemos estimularlo y practicarlo en cuanto *estilo* de relación comunitaria, como una disposición permanente que contribuya de manera decisiva a darle forma a todo el contexto y proceso educativo. Freire ha descripto en detalle y ha ilustrado qué se requiere para hacer realidad tal espíritu dialógico y tal postura pedagógica: un amor profundo por los seres humanos, humildad, una fe intensa en el potencial humano para crear y transformar, una visión esperanzada, y la voluntad para cuestionar críticamente la realidad imperante tal cual ésta se nos presenta.[126]

La educación dialógica promueve el arte de escuchar y la disposición y capacidad para conversar abiertamente. Es

---

126 Véase Freire, *Pedagogía del oprimido*, págs. 98-105.

potencialmente capaz de liberar y dar poder, tanto a educadores como a educandos, en la medida en que facilita el tipo de experiencias y procesos que hemos descripto brevemente en términos de toma de conciencia, transformación de la perspectiva, desarrollo intelectual cognitivo, moral y de la fe. Puede estimular también el ejercicio de la creatividad, el cuidado solidario de los unos hacia los otros, y la construcción de la comunidad misma.

Las actividades y recursos apropiados que harán posible y alimentarán la discusión de los llamados "temas generadores" en un contexto educativo dado (en la escuela o universidad, en un centro comunal, etc.) siempre pueden adaptarse y replantearse; para mencionar sólo algunas, podemos incluir desde las presentaciones más o menos tradicionales a modo de conferencias, hasta las dramatizaciones más creativas. En otras palabras, es posible utilizar una gran variedad de métodos y técnicas de una manera análoga a la de la fase de "codificación" en los programas de alfabetización concientizadora de adultos; las educadoras y educadores, lejos de comportarse como meros observadores pasivos, o aún "facilitadores", deberán desarrollar su ingenio para potenciar el proceso de aprendizaje y el desarrollo de una criticidad utópica (en el sentido de visión alternativa de un futuro mejor posible) particularmente con vistas a la acción transformadora.

En consecuencia, el rol docente adquiere un perfil análogo al de los clásicos coordinadores en los "círculos de cultura", tal como describe Freire su experiencia. Así queda implícita una visión democrática del liderato (en el sentido de que fomenta la colaboración y la co-gestión, y la responsabilidad mutua), así como también un compromiso personal en la reflexión y en la acción --o sea la *praxis*-- frente a la agenda determinada consensualmente por el grupo. En consecuencia, se promueve en todos los participantes un compromiso con las decisiones responsables, y respuestas concretas y creativamente prácticas, a tono con las expectativas y esperanzas inherentes en las metas educativas.

El proceso y el contenido sustantivo se integran así en la misma dinámica educativa, liberadora y creadora. Y todo esto supone, a su vez, una explícita opción epistemológica que hemos llamado *praxiológica*, al servicio de la visión política *profética y utópica* la cual informa, concretamente, la meta educativa hacia una sociedad auténticamente democrática en paz y justicia. A esta cuestión nos referimos brevemente en la sección que sigue.

Educación para la justicia y la paz

Nuestra discusión de la filosofía educativa de Paulo Freire en el primer capítulo de este libro pone de manifiesto el firme basamento epistemológico de su trabajo y pensamiento. De hecho Paulo entiende la educación como una cierta forma de conocer y también como una teoría del conocimiento llevada a la práctica. Además, prsenta una concepción del aprendizaje y de la educación que tiene un trasfondo epistemológico bien explícito.[127] La noción de praxis en cuanto relación dialéctica entre acción y reflexión crítica es central en este trasfondo. Freire argumenta en clave marxista que la auténtica liberación sólo puede alcanzarse mediante un proceso de transformación social a través del cual los seres humanos efectivamente van forjando su propio destino. Desde esta perspectiva, la praxis es la actividad humana esencial para transformar al mundo mientras se enfrenta a la injusticia, la opresión, y el sufrimiento.[128]

A la luz de tal epistemología liberacionista de la praxis, es claro que el principio guía y el propósito general del quehacer educativo apuntan al compromiso de hacer justicia y trabajar por la paz. Y semejante compromiso demanda una reorientación de nuestro centro de atención como educadoras y educadores, el desarrollo de un enfoque metodológico apropiado, y una redefinición de la identidad de los participantes del programa y el proceso educativo en términos de agentes de cambio solidarios y responsables.

Reorientando el foco de atención. Una dimensión clave del propósito global de la educación consiste en la apropiación de la visión de una sociedad auténticamente democrática mediante la promoción de la transformación personal y social para el desarrollo de la libertad, la paz y la justicia. Y tal meta explícita de la tarea educativa demanda que nos interesemos e involucremos en los ámbitos socio-económicos y políticos de la sociedad. La teoría política correspondiente no puede sino reconocer y enfrentar adecuadamente una serie de temas, tales como la cuestión del uso y el abuso del

---

127 Véase de nuevo la introducción a la primera parte de este libro, y el capítulo 4 de la segunda parte, que hemos titulado "La educación como evento político-epistemológico".

128 Tal como señalamos en el capítulo 3, de esta forma –es decir, al articular su propia postura liberacionista enfocada hacia la praxis y desde un punto de vista cristiano– Freire ha contribuido a establecer los fundamentos para el enfoque metodológico de la teología latinoamericana de la liberación. Inclusive, a tono con el enfoque freireano de la educación concientizadora, los teólogos de la liberación han definido la tarea teológica como *reflexión crítica sobre la praxis cristiana a la luz de la Palabra de Dios.*

poder, las expresiones múltiples de la opresión y la alienación y de la lucha a favor de la paz y la justicia, el rol de las ideologías y de los intereses sectoriales y de clase, la dinámica de los conflictos sociales, y las estrategias educativas y políticas a la luz de todo esto. Obviamente, las educadoras y educadores que comparten un compromiso concreto a favor de la paz y la justicia deberán ir mucho más allá de la preocupación con la mera toma de conciencia y del cambio de actitudes y valores; si la paz y la justicia han de ocupar realmente un lugar central en el currículo explícito e implícito de nuestros proyectos educativos, tales proyectos efectivamente jugarán un rol particular hacia el logro de transformaciones estructurales, sistémicas, e institucionales. En otros términos, la participación real en la creación de un mundo mejor deberá convertirse en preocupación y objetivo medulares del currículo educativo. Esta tarea demanda una adaptación continua del análisis social como herramienta pedagógica,[129] el discernimiento de las posibilidades específicas de cambio creativo (lo que Freire llamaría los "inéditos viables") y de las dimensiones de la responsabilidad frente a una situación dada, y una acción concreta y evaluable a favor de la justicia y la paz; todos éstos serían elementos constitutivos del contenido y el proceso educativo.

Reorientando el enfoque. La educación para la justicia y la paz requiere la adopción del paradigma de la acción-reflexión en cuanto proceso dialéctico global de aprendizaje, enseñanza, y transformación. Tal paradigma es mucho más que una estrategia pedagógica ya que el "saber" y el "hacer" se conciben en conjunto y como dos dimensiones inseparables, en una relación dinámica de influencia mutua. De tal forma, la *praxis*, en cuanto interacción dialéctica entre acción y reflexión crítica, puede convertirse en un medio eficaz para hacer posible la integración de las dimensiones cognitivas, afectivas y volitivo-conativas del comportamiento humano. Traducido en términos de enfoque pedagógico en sí y proceso de aprendizaje, se trata del desarrollo de una serie de tareas, tales como las siguientes: inmersión en una situación dada y la posible "conversión" (es decir, una cierta explicitación de valores y compromisos a favor de la justicia y la paz, o una reorientación en función de tales valores y

---

129 Véase, por ejemplo, la contribución de Joe Holland y Peter Henriot, en *Social Analysis: Linking Faith and Justice* (Washington: Center of Concern, 1983). Resulta interesante notar que estos autores proponen lo que llaman un "círculo de la praxis" inspirado en la obra de Freire. Tal círculo consiste de cuatro fases: inserción, análisis social, reflexión teológica, y planificación pastoral; se enfatiza la dinámica de experiencia-reflexión-acción que resulta análoga a la metodología pedagógica y teológica liberacionista.

compromisos); la observación detenida y la descripción cuidadosa de la situación; el análisis y el juicio crítico y el examen de presupueestos, incluyendo la problematización, el ejercicio de la sospecha y la "denuncia"; el discernimiento de alternativas mejores con imaginación creadora y el "anuncio" correspondiente; la acción pertinente a la luz de la observación y el análisis, sujeta a nueva reflexión y evaluación.

En términos más sencillos, podríamos decir que el paradigma de la acción-reflexión que se inspira en la contribución de Freire, se puede plasmar en un proceso educativo de naturaleza esencialmente *hermenéutica*, es decir interpretativa (recordemos en este sentido las palabras de Paulo en cuanto a la lectura y la transformación del mundo). Tal proceso incluye tres fases principales --*ver, juzgar*, y *actuar*-- las cuales deben considerarse en estrecha vinculación entre sí.[130]

Los educandos como sujetos activos. Desde una perspectiva crítica, la educación para la justicia y la paz implica confrontar los hábitos y valores del conformismo, la comodidad y la irresponsabilidad, los cuales predominan en buena parte de la educación que se ofrece en América Latina y el Caribe. De hecho, la formación, la transformación, y la potenciación de jóvenes y adultos involucra, por un lado, confrontar la domesticación (esto es, las estrategias y estructuras para la acomodación y la condescendencia), la indiferencia o el silencio, y la conformidad y complicidad con los patrones de injusticia y opresión. Por el otro lado, está implícita una exhortación a participar activamente en el proyecto de reconstrucción socio-cultural, como *agentes de cambio solidarios y responsables.*[131]

---

130 Para una útil descripción de este modelo y proceso educativo, véase Jorge Boran, *Ver, juzgar y actuar* (Buenos Aires: Ediciones Paulinas, 1987). Para considerar una variedad de ilustraciones prácticas relativas a una hermenéutica crítica orientada a la transformación, véase Jesús Andrés Vela, *Técnicas de concientización* (Bogotá: Indo-American Press Service, 1976); Alejandro Londoño, *Dinámica de la concientización* (Bogotá: Ediciones Paulinas, 4ta. ed. 1984).

131 Así, por ejemplo, desde la óptica de la educación con inspiración cristiana liberacionista, Michael Warren propone que imaginemos de nuevo las vidas y el rol de los jóvenes en la sociedad actual según lo que él llama el paradigma de la imaginación de Jesucristo. Argumenta que ayudar a los jóvenes a darle un nuevo nombre a la realidad, cuestionar las metáforas que interpretan la sociedad, y encontrar formas de acción política, se convierten en objetivos coherentes para la educación de los jóvenes, especialmente en el contexto de un programa de "politización" orientado a estimular una conciencia crítica y un compromiso activo con la paz y la justicia. En *Youth, Gospel, Liberation* (San Francisco: Harper & Row, 1987). Warren presenta una contribución lúcida y esperanzada; sus perspectivas convergentes en torno a la juventud, la cultura, el evangelio, el pensamiento liberacionista, y la fe, sugieren directrices útiles para la tarea educativa en medio de

Resulta evidente que el compromiso solidario y responsable con el cambio social para la justicia y la paz presenta un formidable desafío para la educación. Esto es así probablemente por tres razones: la educación para la trasnformación social es la más difícil de realizar; corresponde al área más débil de los currículos; y es la que se debe poner en práctica de manera más urgente. El reto no es sólo para América Latina y el Caribe. Desde la perspectiva liberacionista, la educación para la justicia y la paz en la América del Norte y el llamado Primer Mundo debe encarar, por lo menos, dos temas interrelacionados: primero, las estructuras socioeconómicas y políticas que mantienen y justifican la alienación y la opresión interna de pobres y no-pobres;[132] y segundo, las estructuras de dominación en términos de las políticas imperialistas y neocolonialistas (ligadas con el sistema del mercado mundial), particularmente en lo que respecta a la América Latina y el Caribe. Ciertos modelos de educación transformadora que han sido presentados como pedagogías para los no-pobres, nos ofrecen valiosas pistas para el desarrollo de agentes de cambio en una amplia gama de contextos.[133]

La discusión de esta sección nos permite sugerir, entonces, una serie de principios para la práctica y la teoría de la educación en clave liberadora. El principio guía y el propósito general orientados a

---

situaciones contemporáneas de alienación, opresión, injusticia, y violencia.

132 No queremos decir, sin embargo, que el pobre y el no-pobre estén oprimidos de la misma forma o con la misma intensidad. Por ejemplo, podría argumentarse que la clase media norteamericana forma parte de los "opresores" en virtud de sus niveles de consumo y de su participación privilegiada (aunque a menudo inconciente) en las estructuras de opresión. Sin embargo, podría también sostenerse, por el otro lado, que esa clase media está ella misma sujeta a la acción deshumanizante de las fuerzas y estructuras consumistas, como se pone de manifiesto en la lucha por mantener la frágil seguridad material que le ofrece su riqueza relativa, y en la tendencia alienante a preservar el status –tanto en el orden interno como en el exterior– fundado en la riqueza y el poder. Para un tratamiento más detallado de una *pedagogía para opresores* en el contexto de una teología de la liberación del Primer Mundo, véase Letty M. Russell, *Growth in Partnership* (Philadelphia: Westminster, 1981) págs. 57-81, 110-134, 151-161.

133 Véase especialmente Alice Frazier Evans, Robert A. Evans, y William Bean Kennedy, *Pedagogies for the Non-Poor* (Maryknoll: Orbis, 1987). Las contribuciones incluidas en la obra presentan un buen número de modelos de educación liberadora y potenciadora, diseñados para aprender acerca de la injusticia y para comprometerse concretamente con el cambio social en la dirección de la justicia y la paz. El libro contiene varios análisis y reflexiones petinentes y significativas (incluyendo un diálogo con Paulo Freire) para la educación de jóvenes y adultos como agentes de cambio solidarios y responsables. En América Latina se pueden considerar contribuciones varias tales como las de CIEC, *Metodología de una educación en y para la justicia* (Bogotá: CIEC, 1980) y J.B. Libanio, *Formación de la conciencia crítica*, 3 vols. (Bogotá: Clar, 1980).

trabajar por la justicia y la paz según la visión de una sociedad auténticamente democrática, supone una propuesta pedagógica de corte *socio-político radical.* Destacamos una reafirmación de la educación para la libertad y la creatividad, la paz y la justicia, de inspiración freireana –esto es, una educación genuinamente "concientizadora"– que privilegia explícitamente una aproximación política; en ella se reinterpretan las dimensiones de emancipación (o sea libertad *de*) y de potenciación (es decir, libertad *para*) como capacitación para participar en la obra de recreación comunal y social, junto con el desarrollo de la criticidad y el aprendizaje de nuevas formas de comportamiento por parte de las personas participantes. Se trata sin duda de una propusta pedagógica destinada a generar poder y liberación la cual, en tanto filosofía educativa, reinventa la perspectiva reconstruccionista, especialmente, aunque no sólo, en el caso de la educación popular de jóvenes y adultos. Una de las características de tal reinvención es que supone lo que se ha llamado el privilegio epistemológico (y por lo tanto hermenéutico) de los oprimidos y oprimidas como sujetos de la educación, tema que pasamos a discutir a continuación.

La autoridad educativa del oprimido

La transformación de la reflexión crítica que postula la pedagogía y la teología de la liberación asume la prioridad de una verdadera conversión epistemológica. Y el primer movimiento en este proceso consiste en la disposición a escuchar solidaria y responsablemente la historia y la esperanza de los pobres, los marginados, y los oprimidos. El segundo movimiento consiste en reconocer y trabajar con la autoridad docente que se genera. La educación liberadora así conduce hacia la formación de una conciencia contracultural, como expresión particular de lo que Freire entiende por conciencia crítica, tal como lo discutimos en el primer capítulo.

Inmersión y compasión. La realidad del sufrimiento humano es, obviamente, un componente esencial de cualquier situación determinada, y esto es particularmente cierto en el contexto de la América Latina y el Caribe. Pero inmediato debemos notar, a la luz de la discusión anterior, que toda reflexión estimulada por tal sufrimiento no será meramente un esfuerzo para explicar la naturaleza del dolor humano, para justificarlo, o para investigar su compatibilidad con alguna teoría de la revelación divina. Se trata más bien de un esfuerzo para enfrentar y eliminar el sufrimiento del pueblo y de las personas como tales. En otros términos, aunque es

imperativo el análisis de las causas del sufrimiento humano –y de allí la importancia de la ayuda que brindan las ciencias sociales, por ejemplo– nuestra perspectiva epistemológica (junto a nuestra visión política, que hemos llamado con Freire, profética y utópica) nos compele a atacar el sufrimiento mismo. Es decir que la reflexión y la comprensión se inspiran y orientan por una genuina *compasión* (del latín, *pati* y *cum*, "sufrir con") humana profunda, que es una de las facetas del amor. "La compasión demanda que estemos allí donde duele, que entremos en los lugares de dolor, que compartamos el desconsuelo, el temor, la confusión y la angustia...La compasión requiere que seamos débiles con los débiles, vulnerables con los vulnerables, y sin poder con los que no tienen poder. La compasión implica una inmersión plena en la condición humana".[134]

La presencia y el sufrimiento de los grupos oprimidos nos desafía a repensar nuestra propia identidad y nuestra vocación. Y la ruptura resultante ocurre no meramente en el nivel de la autocomprensión y los sentimientos, sino más bien a nivel de la realidad histórica concreta. Por tanto, la "conversión" de que hablan Paulo y otros liberacionistas, viene –como en el evangelio– a través de aquellos que son históricamente los "otros" respecto de nosotros mismos, esto es a través de los oprimidos.[135] La pregunta que se plantea inmediatamente es: ¿cómo pasamos de la compasión ante el sufrimiento de los oprimidos a la acción liberadora en solidaridad?; ¿cómo se hace efectiva la demanda planteada por la presencia del "otro"? La respuesta es: a través de un acto de obediencia.

La autoridad docente del pobre y oprimido. La integración de la compasión y la obediencia en solidaridad, como lo acabamos de señalar, se corresponde con el reconocimiento de la autoridad del

---

134 Donald P. McNeill, Douglas A. Morrison, y Henri J.M. Nouwen, *Compassion: A Reflection on the Christian Life* (Garden City: Doubleday, 1982), p. 4. Este es un libro de meditaciones que incluye una conmovedora historia de opresión y compasión que tuvo lugar en el Paraguay. Véase también Henri J.M. Nouwen, *Love in a Fearful Land: A Guatemalan Story* (Notre Dame: Ave María Press, 1985).

135 Como lo expresa en términos teológicos Jon Sobrino: es a través de "los otros" como oprimidos que podemos descubrir mejor lo que es característico del Dios de Jesucristo: una disposición libre para convertirse a sí mismo en "otro", inmerso en la historia. Por otra parte, en cuanto mediación concreta de lo divino, el "otro" pobre y oprimido no sólo ocasiona la ruptura de nuestra identidad sino que también, por su misma existencia, representa un llamado a la acción liberadora. El "otro" está allí para liberarse y recrearse, de tal forma que la comunión y la comunidad genuinas sean posibles, no sólo ahora en medio del sufrimiento sino también en la celebración y el gozo. En *La resurrección de la verdadera iglesia: los pobres, lugar teológico de la eclesiología* (Santander: Sal Terrae, 1984) págs. 43-45.

pueblo, particularmente de los pobres y oprimidos. Tal concepto de "autoridad" resulta de especial relevancia para nuestro tema, ya que los liberacionistas latinoamericanos han demostrado que el hombre y la mujer del pueblo tienen efectivamente una auridad educativa, en medio de su situación y sufrimiento.

En primer lugar se enfatiza que el pueblo tiene una *autoría indirecta* pero efectiva en la tarea educativa. Esto se vislumbra toda vez que el liderato sabe leer correctamente las señales de los tiempos y evocar la "voz de los que no tienen voz" en cuanto expresiones de la historia y la esperanza del pueblo. Además, esta referencia evidente al así llamado "privilegio epistemológico" de los pobres y oprimidos tiene otra dimensión: junto con la posesión de autoría indirecta, los grupos oprimidos son también *autores* de sus propias reflexiones, visiones y sueños, y tanto más en la medida en que pueden actuar en el marco de comunidades de base que facilitan los procesos de diálogo y discusión en el tipo de proceso hermenéutico (ver-juzgar-actuar) que describimos brevemente en la sección anterior.

El párrafo precedente sugiere entonces que, en toda pedagogía liberadora, una de las tareas educativas por excelencia consiste en contribuir a articular más explícitamente la historia y la esperanza de los grupos populares, incluyendo el completamiento y la corrección recíproca. De ahí la insistencia de Freire en que, como educadoras y educadores comprometidos, nos hace falta desarrollar y ejercitar el amor, la fe, y la esperanza, como lo indicamos en el capítulo anterior, junto a otras virtudes necesarias, tema al que regresaremos en la sección próxima.

El punto central del argumento, podría indicarse en estas palabras: hay un potencial de revelación en el encuentro con el otro oprimido y marginado; la necesidad de encontrarnos solidaria y responsablemente con tales "otros" y "otras" no puede exagerarse. Se trata de un principio epistemológico clave que posee tanto una dimensión político-filosóficas como una dinámica y una estructura pedagógicas. En consecuencia, estamos en presencia de un principio fundacional para la educación liberadora. Redescubrimos también que el sufrimiento y la compasión alcanzan una profundidad y una intensidad especiales, en la medida en que participamos, aunque sea un poco, del sufrimiento de los oprimidos y oprimidas, y reconocemos el nuestro propio, estimulados por la transformación de nuestra conciencia. Lo que estamos diciendo es que cuando los oprimidos se expresan, nos plantean un desafío de mayores proporciones que cuando cualquier otro grupo nos habla. Esto es así porque, potencialmente al menos, nuestra propia vulnerabilidad y aún complicidad con la injusticia y la violencia se manifiestan hasta el

punto de amenazar nuestra identidad personal y vocacional.

En breves palabras, la conversión y la acción liberadora y recreadora son ambas simultáneamente necesarias. La *lección filosófica* es, en consecuencia, que podemos recibir una revelación transformadora en el encuentro con los grupos oprimidos; la *lección pedagógica* es que el prestar atención solidaria y responsablemente (es decir, obedeciendo el llamado a actuar en favor de la libertad y la justicia) estimula un aprendizaje realmente transformador. Bosquejamos así una suerte de pedagogía del dolor y de la esperanza de los grupos oprimidos, cuya médula es la conversión epistemológica implícita en una frase citada muy a menudo: "mirar al mundo desde abajo". El prestar atención con espíritu obediente a la luz de aquel dolor y aquella esperanza, facilita ese aprendizaje especial asociado con la perspectiva de los que sufren la injusticia y la opresión. Y esta clase de aprendizaje es complejo, en la medida en que involucra tanto contenido sustantivo cognitivo (como ser, nuevas percepciones, comprensiones y perspectivas) como habilidades, destrezas y tareas ligadas al acto mismo de "mirar" --o "leer" reescribiendo, como diría Paulo--, para no mencionar las dimensiones afectivas y de otro tipo que están en juego en este tipo de transacción humana (por ejemplo, cambio radical de actitudes y trasnformación de los valores).

Marginalidad y conciencia contracultural. La conversión epistemológica que propone la pedagogía liberacionista resulta esencial para comprender la formación y la transformación de la *conciencia contracultural.* Tal conversión conduce al desarrollo de la "transitividad crítica" de que habla Freire (esto es, la conciencia crítica o *trasnformadora,* como opuesta a la conciencia "mágica" o *conformista,* y a la "ingenua" o *reformista*) y a la que hicimos referencia en el primer capítulo, orientada según la visión política profética y utópica que discutimos en el tercero. Tal postura freireana puede articularse en términos de lo que se ha llamado "imaginación profética", porque nutre y evoca una conciencia y una percepción alternativas a la conciencia y la percepción de las culturas dominantes que nos rodean. Se trata de una nueva imaginación que resulta ser tanto condición como fruto de la educación liberadora; incluye el serio riesgo de que puede demandar de nosotros que experimentemos, junto a las oprimidas y oprimidos, una incómoda y a menudo peligrosa forma de marginalidad, tanto en términos de poder social como en términos de racionalidad.[136] La razón es, en sencillas palabras, porque el contexto y

---

136 Sobre este punto estoy parcialmente en deuda con el pensamiento de Walter Brueggemann; véase, *The Prophetic Imagination* (Philadelphia: Fortress, 1978), *The Creative Word: Canon as a Model for Biblical Interpretation* (Philadelphia: Fortress,

el horizonte de aprendizaje y transformación no pueden ser los de la cultura dominante sino más bien los de los márgenes de tal cultura, allí donde ha fracasado el proceso de socialización domesticante. Precisamente, la educación liberadora está llamada a subvertir, renovar y transformar el proceso mismo de enculturación y socialización. En consecuencia, las novedades o alternativas mejores, más humanizantes (los "inéditos viables", en lenguaje de Freire) a que aspira tal educación tienden a emerger en contextos de marginalidad y aún a contracorriente. Esto es, no sólo en el sentido de la asociación y el compromiso junto a los grupos oprimidos o marginados, sino también en el nivel de la existencia personal con respecto a aquellas áreas y elementos no socializados de nuestras propias vidas. En consecuencia, la dimensión de resistencia, conversión, y confrontación, así como también de conciencia contracultural, que tienen ciertas comunidades alternativas, como lo son las comunidades de base por ejemplo, resulta plenamente afirmada.[137]

1982); *Interpretation and Obedience: Faithful Reading and Faithful Living (Minneapolis: Fortress, 1991).*

137 Un punto que debemos destacar en el marco de nuestra discusión es la necesidad de no idealizar al pobre y al oprimido en términos de una superioridad moral y cognitiva que estaría implícita cuando se los supone como fuente primordial de revelación y aprendizaje transformador. Recordemos en este sentido que Paulo alude ya en su *Pedagogía del oprimido* a la situación de ambivalencia y dualidad, y a la internalización del opresor y la difícil tarea de desalojar ciertos patrones de una mentalidad domesticada y alienada. Notemos además, sus valiosas referencias a las "mañas" y otros mecanismos defensivos de los oprimidos y oprimidas, en el capítulo 5 de la segunda parte en este libro. Es interesante destacar, en consecuencia, que él elude así una trampa en la que parecen caer otros liberacionistas en el sentido de suponer, con optimismo antihistórico y en forma mecanicista, que los grupos oprimidos tienen la voluntad y el poder inherente para alcanzar un cierto ideal de humanización y comunidad una vez que las estructuras sociales y opresivas han sido removidas. La afirmación sobre el privilegio de los pobres y oprimidos en cuanto portadores privilegiados de la revelación y la visión eficaz del nuevo orden, parece contener la siguiente implicancia y expectativa: una vez liberados, los oprimidos serán, de alguna manera, seres humanos diferentes, capaces y deseosos de utilizar sabiamente su libertad y de evitar, en el futuro, la explotación y la deshumanización. Muchos liberacionistas parecerían creer, en la línea de Erich Fromm, que las tendencias pro-muerte (o "necrofílicas") serán esencialmente eliminadas o neutralizadas de la naturaleza humana en el contexto de un socialismo humanista. Parece existir así una contradicción flagrante entre una naturaleza humana inherentemente buena –idealmente asumida e históricamente recapturada por los oprimidos liberados– y la realidad de la perversa situación socio-económica actual. Evidentemente, tal reivindicación idealista y mecanicista (por lo tanto anti-dialéctica) milita contra la integridad de la educación liberadora orientada hacia la creatividad y la democracia auténtica en justicia y paz.

La comunidad de base como contexto paradigmático

El surgimiento y el crecimiento de muchos miles de grupos cristianos de base en el Brasil y en otras regiones de la América Latina es uno de los fenómenos más sorprendentes en el panorama social y religioso de las Américas.[138]

A esta altura de nuestra discusión nos conviene reconocer la significación del movimiento de comunidades de base (CEBs) desde la perspectiva de la educación liberadora. Y tal significación corresponde, en cuanto a filosofía educativa, a la categoría que hemos denominado "personas-en-contexto". Las comunidades de base han demostrado ser uno de los lugares más privilegiados como contexto de educación concientizadora. Las CEBs despliegan una gran variedad de estructuras, objetivos, y grados de cohesión. Sin embargo, todas encajan en la definición global que resulta de dividir la sigla CEB en sus partes constitutivas: son *comunidades*, porque reúnen personas que comparten una misma esperanza, y moran en la misma región; son *eclesiales* porque se congregan en el ámbito de la iglesia, como núcleos básicos de comunidad de fe; son *de base* porque están integradas mayormente por personas que trabajan con sus manos (clases populares).[139] Generalmente, estas comunidades incluyen un cierto número de familias que se reúne de manera regular. Hay un grado importante de participación y liderato laicos y se promueve un espíritu comunitario de coparticipación, intimidad, y mutualidad. Se trata de comunidades de celebración religiosa, donde se canta y se ora, se lee la Biblia y se reflexiona sobre ella, se comparte la comida y a menudo el pan y el vino (tanto en un contexto eucarístico como informalmente). Las CEBs fomentan la ayuda mutua, la acción caritativa, y los proyectos de servicio en barrios determinados, así como también el análisis crítico de temas sociales y económicos, todo lo cual suele llevar a la consideración de diversas formas de compromiso político y a asumir tal compromiso. Como dice Leonardo Boff, después de siglos de silencio, el pueblo de Dios está comenzando a hablar: "no es sólo un feligrés de su parroquia; es portador de valores eclesiológicos; re-inventa concretamente la iglesia...en su sentido histórico real".[140] Semejante "eclesiogénesis" cubre de hecho

---

138 Véanse las obras ya mencionadas, Betto, *Lo que son las comunidades eclesiales de base*; C.Boff, *Comunidades eclesiales de base y práctica de liberación*; L.Boff, *Iglesia, Carisma y Poder*; Cook, *The Expectation of the Poor: Latin American Basic Ecclesial Communities in Protestant Perspective*; y Leonardo Boff, *Ecclesiogenesis: The Base Communities Reinvent the Church* (Maryknoll: Orbis, 1986).

139 Betto, *Lo que son las comunidades eclesiales de base*, pág. 12.

140 Leonardo Boff, *Iglesia: carisma y poder* (Bogotá: Indo-American Press Service, 1982) pág. 181.

un gran número de frentes, que implican no sólo maneras creativas de ser iglesia y de comprender la realidad social y la misión cristiana, sino también formas nuevas de leer la Escritura y hacer teología, junto a una nueva práctica de la espiritualidad y la reflexión en torno a ella.[141] La dimensión educativa en todos estos procesos no puede subestimarse; como lo señaláramos en el capítulo dos, el trabajo y el pensamiento de Paulo Freire ha ejercido una poderosa influencia sobre la educación tanto "religiosa" como "general y popular". Verdaderamente, la labor de Paulo ha sido fuente de inspiración para la teología de la liberación y para diversas formas del ministerio cristiano.

Los grupos de base han hecho posible dar respuestas pertinentes a un amplio espectro de problemas, desde la atomización, el anonimato, las nuevas formas de opresión, explotación y manipulación en la sociedad moderna, hasta las crisis de la misma Iglesia Católica, como por ejemplo la escasez de sacerdotes. Las CEBs han proliferado especialmente allí donde hay ansias de una vida comunitaria más activa y de una espiritualidad más profunda.[142]

---

141 No cabe duda de que el Concilio Vaticano II (1962-65) y la Conferencia Episcopal de Medellín (1968) aportaron un ímpetu definido, tanto al movimiento de la teología de la liberación como al de las CEBs, los cuales eran en aquellos momentos sólo realidades incipientes. De todas formas, lo que nos interesa subrayar desde nuestro punto de vista es el hecho de que el surgimiento, el crecimiento y la naturaleza misma de las CEBs guardan una relación estrecha con la tarea educativa. De hecho, en el caso pionero del Brasil, las CEBs se iniciaron a mediados de la década del 50 en el marco de un programa de evangelización llevado a cabo por educadores laicos de confesión católica. El experimento de educación religiosa para la clase obrera incluía reuniones regulares en grupos pequeños para orar, leer la Biblia y participar de otras formas de instrucción, a la par que se iba gestando un sentido de comunidad eclesial. Los educadores católicos se convertieron así en el núcleo de las CEBs; eventualmente se construyeron lugares de reunión, utilizados para la instrucción religiosa y programas educativos más amplio de educación general y especializada (por ejemplo, de formación técnica y profesional). Muy pronto la reunión de la comunidad incluía ya la agenda de los problemas comunes y cotidianos, vinculados a la familia, la salud, y el trabajo. Esto a su vez llevó naturalmente a la consideración de la realidad socio-económica y política a mayor escala. Tal movimiento eclesial y religioso bien puede considerarse como el comienzo del movimiento de educación de base (MEB) el cual, de modo dialéctico, aportó un fundamento ulterior, a nivel nacional en Brasil, para las CEBs. La evangelización, consistente en llevar el evangelio a las comunidades oprimidas y marginadas, estaba por tanto asociada a los programas de alfabetización y concientización de base, y todo apuntaba a introducir cambios en las estructuras sociales, económicas, y políticas, a varios niveles.

142 En el escenario latinoamericano, también debemos tomar en cuenta la bancarrota del capitalismo dependiente (en los momentos actuales reinventado en términos de neo-liberalismo) y el colapso del modelo católico-romano de cristiandad. La pobreza, la marginación y la alienación cultural, así como también la represión militar, son algunas de las variables sociales que están presentes allí donde han florecido las CEBs, especialmente (aunque no necesariamente) con apoyo pastoral y jerárquico de parte de la Iglesia.

Las CEBs se han constituido en ámbitos muy peculiares para la educación concientizadora. El objetivo, el proceso (a menudo alguna variación del modelo "ver-juzgar-actuar") y el contenido, convergen en una educación liberadora a través de la concientización y el desarrollo del emerger humano, como lo expresa Alvaro Barreiro, para que los hombres y mujeres puedan asumir una postura crítica frente a la relidad y encarar una transformación social que haga posible la experiencia real del evangelio.[143] La nueva conciencia y la interpretación de la injusticia y de toda forma de opresión a la luz de la fe y la esperanza, tienen lugar cuando el pueblo se reúne para compartir y discutir problemas específicos, en busca de soluciones creativas. Situaciones tales como la enfermedad y el desempleo, o problemas comunitarios vinculados con el agua, la electricidad, las cloacas, el pavimento de las calles, o las escuelas, se convierten en tópicos en la agenda de la reunión comunitaria, en el marco del diálogo entre la fe y la vida, mediatizado por el evangelio. Esta metodología asume el enfoque inductivo y dialéctico a que ya hicimos referencia, con sus típicos tres movimientos: *ver* (compartir, centrar la atención; observar y describir); *juzgar* (analizar y problematizar; interpretar desde la fe); *actuar* (enfrentar concretamente el problema; planear, organizar, movilizarse e implementar cierto plan o estrategia).

A través de la educación concientizadora, las CEBs, como expresión histórica de la "iglesia profética", han creado un ámbito donde hombres y mujeres pueden desarrollar una comprensión de la sociedad y comprometerse a transformarla. En términos ideales, muchas CEBs han percibido su misión como la de representar una especie de *utopía* de la sociedad mejor, así como también ser agente de transformación social. Estas son formas históricas concretas que puede asumir lo que consideramos en la sección anterior en términos de conciencia contracultural y comunidad alternativa. Algunos de los rasgos específicos de las CEBs como contextos educativos paradigmáticos pasamos a mencionar brevemente en el párrafo que sigue.

Rasgos especiales del contexto comunitario. Junto con el rechazo de los modelos pedagógico predominantes (por ejemplo, la rígida separación de maestros o profesores y alumnos, y la naturaleza antagónica de su relación), necesitamos destacar, al menos a manera

---

143 Alvaro Barreiro, *Basic Ecclesial Communities: The Evangelization of the Poor* (Maryknoll: Orbis, 1982) pág. 31.

de ilustración, ciertas características fundamentales que definen a las CEBs como contextos educativos paradigmáticos. Toda perspectiva liberacionista coherente desafía los presupuestos y valores que se esconden detrás de los modelos dominantes, como por ejemplo el adoctrinamiento y la manipulación pedagógica. Si bien la competencia y la preparación especializada y de liderazgo son reconocidos cabalmente, el énfasis recae sobre el aprender juntos y unos de los otros según la afirmación del respeto y la mutualidad y la práctica de la co-participación; precisamente por eso comenzamos destacando, tal como Freire lo hace, el carácter eminente dialógico de la educación liberadora. Las educadoras y educadores por cierto son mucho más que facilitadores del proceso, en virtud de sus propias opciones y compromisos; han de conducir ese proceso al tiempo que evitan la imposición de contenido tanto como la transmisión acrítica y puramente "bancaria" del mismo. La función magisterial autoritaria, en perspectiva freireana, queda rechazada de plano porque lo que se procura es encontrar, crear, y aprovechar espacios para el aprendizaje y el desarrollo en función de la meta y objetivos globales que ya hemos destacado.

A la luz de tales consideraciones generales, cabe mencionar ahora los rasgos siguientes, todos relacionados ente sí. a) *El contexto educativo ha de promover el apoyo mutuo;* esto es indispensable para proveer y mantener el necesario "contexto de rapport" al que aludimos en el capítulo 2. Así es más fácil para las personas, las familias y los grupos como tales enfrentar las luchas y las situaciones de conflicto, con sensación de acompañamiento solidario. Las compañeras y compañeros en el proceso educativo estimulan, facilitan, ayudan a interpretar, y celebran los logros y resoluciones, al par que se benefician con ellas. El contexto de rapport genera confianza y contribuye a potenciar y habilitar. En confianza uno puede arriesgarse mejor a explorar, probar, y cambiar. Puede afirmarse que en la formación y nutrición de comunidades de apoyo y confianza tenemos una clave de la lucha por la liberación, la justicia y la paz.

b) *El contexto educativo ha de estimular un sentido de autoestima y autoafirmación.* Uno de los fenómenos más sorprendentes que ocurren en las CEBs, por ejemplo, es el cambio radical y fácilmente detectable en la forma como hombres y mujeres re-aprenden a mirarse a sí mismos, y a desarrollar un nuevo sentido de valor y por lo tanto de esperanza. La potenciación para "decir su palabra" y la actuación conjunta en transformaciones creativas, rompen efectivamente las redes de la opresión internalizada. Se hacen evidentes, en consecuencia, una nueva visión del mundo y un nuevo sentido de uno mismo. La autoestima generada resulta ser así una dimensión

subjetiva indispensable en la conciencia que vamos adquiriendo como sujetos con "vocación ontológica" para hacer la historia y modelar nuestro propio destino. Es esencial también para adoptar una postura de apertura, riesgo y vulnerabilidad, para superar las tentasiones del dominio de los otros, y para recibir con buena disposición sus intuiciones y percepciones.

c) *El contexto educativo afirma las diferencias internas en cuanto identidad y vocación.* Un principio básico relativo a la autoridad tiene que ver con el mantener la integridad de cada miembro de la comunidad. Esto está implícito en el reconocimiento y la aceptación de nuestras diferencias. La uniformidad y el conformismo sencillamente contradicen y comprometen nuestro potencial creativo e incluso distorsionan la aparente "paz" que supuestamente posibilitan o preservan. La alternativa es promover la integridad en la interacción, lo cual involucra respetar las preferencias y opciones personales. Una vez más, esto se vincula con el principio de la interdependencia, el cual a su vez implica compartir tanto el poder como la responsabilidad. La interdependencia denota un modo de relacionarse que conduce a una acción fundada en la mutualidad en el campo de las relaciones interpersonales y entre grupos, junto con una afirmación de nuestra solidaridad responsable con los oprimidos y oprimidas. Además, así se afirma también la diversidad de talentos y vocaciones como formas de participación concreta en nuestros proyectos comunes a la luz de la meta de la sociedad mejor.

d) *El contexto educativo se abre cada vez mejor al medio circundante.* La experiencia de confianza y apoyo mutuo, así como la afirmación de vocaciones diversas, no son fines en sí mismos. Los contextos sociales de educación liberadora no son meros refugios en medio del sufrimiento. La idea es más bien habilitarnos para transformar estructuras internas y externas. Las posibilidades y alternativas de servicio y construcción o reconstrucción social requieren que el currículo cubra la vida misma. De lo contrario no puede haber un discernimiento cabal de la realidad con sus males y sus posibilidades. A diferencia de la escuela y la universidad típicas, el contexto educativo en la educación liberadora no aliena sino que compromete. No se trata de una educación para la vida después de la escuela o la universidad, sino una educación en medio de la vida misma.

e) *El contexto educativo asume la complejidad y encara los conflictos históricos y existenciales.* Este rasgo y principio es un corolario del anterior. La participación en el proceso educativo que hemos caracterizado como dialéctico y hermenéutico, requiere sensibilidad hacia la naturaleza compleja y conflictiva de la realidad. Los enfoques simplistas y prefabricados deben evitarse. Al contrario, como dice

Paulo, la educación liberadora es eminentemente problematizadora. Es preciso ejercitar la sospecha así como las destrezas del análisis crítico, incluyendo por cierto una cuidadosa búsqueda de alternativas. Como destacamos en el capítulo 2, este contexto educativo debe ser *creativogénico;* asumir la complejidad y encarar los conflictos resultantes, es un rasgo indispensable de todo grupo creativogénico.

Virtudes del educador y la educadora

En este capítulo hemos discutido, en forma concisa por cierto, las principales categorías de una filosofía educativa liberadora, tales como las referidas a proceso y contenido, propósito, y personas-en-contexto. Ahora nos toca considerar la disposición congruente con tal filosofía, de parte de quienes profesamos una vocación pedagógica. En otras palabras, la pregunta que nos conviene plantear se refiere a cuál es el carácter del perfil que, al decir de Paulo, corresponde a aquellas y aquellos "que están comprometidos políticamente con la transformación de la sociedad injusta..." La mejor manera de referirnos al tema, como parte final de nuestro comentario de la obra de Freire, consiste en pasar revista a sus propias observaciones, las cuales comienzan con la cita que incluímos al comienzo del capítulo.[144]

Coherencia entre palabra y acción. Esta es la primera gran virtud que aparece porque, en buena medida, incluye a todo el perfil. Se trata de la cualidad de consistencia entre el discurso que hablamos y que anuncia nuestras opciones y la práctica que debería confirmar tal discurso. Freire reconoce que es imposible alcanzar una coherencia absoluta y que que la virtud en cuestión consiste en disminuir al máximo posible la distancia entre el discurso y la práctica. Concretamente, nuestras anunciadas preferencias por la libertad, la creatividad, la democracia, y la justicia, no pueden sino acompañarse de posturas congruentes (en términos de actitudes, acercamiento a los educandos, pautas de comunicación, metodologías pedagógicas, etc.) en todos los frentes; de modo que el proceso de aprendizaje y enseñanza será en sí mismo un ejercicio en la democracia y la liberación, en la práctica de la justicia, en las reinvenciones creativas. Además, dado que nuestra perspectiva es dialéctica, necesitamos afirmar también que la práctica enjuicia nuestro discurso y lo condiciona y replantea, lo valida y lo reta. A su vez nuestra opción y nuestra visión orienta y sugiere criterios normativos para nuestra

---

144 Nos referiremos principalmente a la discusión de las virtudes en Freire, *Reflexión crítica sobre las virtudes del educador,* págs 4-14.

práctica. Como lo expresa Paulo: "hay que pensar la práctica para, teóricamente, poder mejorar la práctica". No hay mejor fuente de autoridad y de credibilidad que la que surge y se reconoce espontáneamente cuando hay esta coherencia.

Tensión creativa entre la palabra y el silencio. Una segunda virtud que emerge de una experiencia solidaria y responsable, a la que hicimos referencia más arriba, es la cualidad de aprender a lidiar con la tensión inherente en silencio y palabra; se trata sobre todo de trabajar con la tensión permanente que se crea entre el silencio de los educandos y nuestras palabras como educadoras y educadores (y también la inversa por cierto: la palabra, la pregunta, el desafío, la crítica, del educando, y el silencio del profesor o la profesora). Implica desarrollar el arte y el hábito de escuchar con atención y sensibilidad, y la actitud de apertura con espíritu de hospitalidad. Implica también desarrollar el discernimiento para saber cuándo hablar y cuándo callar, cuándo preguntar y confrontar. "Si yo no sé escuchar y no doy el testimonio a los educandos de la palabra verdadera a través de exponerme a la palabra de ellos, termino discurseando *para*. Hablar y discursear *para* termina siempre en hablar *sobre*, que necesariamente significa *contra*...Vivir apasionadamente la palabra y el silencio, significa hablar *con*, para que los educandos también hablen *con*". En términos prácticos esto implica que no hay tal cosa como preguntas tontas ni respuestas definitivas, y que debemos cultivar el arte de la pregunta y el respeto por la pregunta (y por ende la curiosidad y la disciplina de la exploración, lo cual estimula la creatividad que anhelamos).

La humildad y el respeto. Ya hemos hecho referencia a estas virtudes, las que además subyacen a la tensión pedagógica sugerida en el párrafo anterior. Además vale la pena reiterar su importancia en el marco de una educación liberadora. La humildad y el respeto son la clave de una presencia abierta a los demás, no sólo para enseñarles mejor sino también para aprender de ellos y con ellos, para recibir incluso la corrección oportuna.

Tensión creativa entre mi "aquí y ahora" y el de los educandos. La cualidad pedagógica que define a esta virtud resulta central en cuanto a la categoría de la temporalidad en nuestra filosofía de la educación. Se explica en una de las advertencias célebres de Freire en este sentido: "Este parece que es uno de los errores que cometemos muchos de los educadores que trabajamos en áreas populares: el error de partir de nuestras urgencias y no de las urgencias populares, lo que es decir un

desconocimiento de cómo los grupos populares se comprenden, se entienden en sus relaciones concretas, sociales, y sus relaciones con el mundo. Porque no siempre lo que es urgente para nosotros es urgente para los grupos populares."[145] En otras palabras, se nos llama la atención sobre algo que parece muy obvio, lo cual es el respeto de la experiencia y la sabiduría popular (o la del niño y el joven, o cualquier otro educando, en realidad), y aún el sentido común, por lo menos como punto de partida en todo proceso educativo.

Superación de la polaridad "manipulación"-"espontaneísmo". La virtud en cuestión aquí se refiere a la cualidad de una posición pedagógica que Paulo llama sustantiva y radicalmente democrática. Se nos llama a resistir, por un lado la actitud intrusiva e invasora, que maneja y prescribe constantemente (por ejemplo diciendo siempre al educando qué debe hacer, cómo debe pensar o actuar; a tomar decisiones en su lugar o en su nombre, etc.). Por el otro lado, hemos de evitar una práctica meramente reactiva, de renuncia a nuestra responsabilidad y vocación docente como educadoras y educadores llamados a no ser meramente facilitadores.[146]

Tensión dialéctica entre la paciencia y la impaciencia. Obviamente aquí tenemos otro principio clave en términos de la temporalidad en nuestra filosofía educativa; como tal debe considerarse en relación directa con las virtudes destacadas en los dos párrafos anteriores. De nuevo el carácter dialéctico del pensamiento de Freire se pone de manifiesto ya que nos habla de aprender a experimentar y mantener la relación tensa entre una "paciencia impaciente" y una "impaciencia paciente". La advertencia consiste en no caer en un activismo ingenuo o en un idealismo subjetivista; simultánea y dialécticamente afirmamos la historia y la utopía. La esperanza alimenta nuestra paciencia, y La visión profética y utópica refuerza una impaciencia potencialmente creativa; las dos van juntas, por cierto, porque nos empujan a un futuro mejor, por un lado rechazando la injusticia y la opresión, y todo lo que está contra la vida; por otro lado, anunciando y creando alternativas para la libertad, la justicia y la paz.

Lectura crítica de texto y contexto. Esta cualidad se define con la alusión a una de las metáforas privilegiadas de Paulo, en evidente

---

145 Véase la discusión de este problema en el capítulo 5 de la segunda parte de este libro.

146 Véase la nota no. 39 en la segunda parte de este libro en el marco de la discusión de estos temas y otros relacionados.

clave hermenéutica. Nos dice al respecto: "...es una de las virtudes que deberíamos vivir para testimoniar a los educandos, cualquiera que sea el grado de instrucción (universitario, básico, o de educación popular), la experiencia indispensable de leer la realidad, sin leer las palabras. Para que incluso se puedan entender las palabras. Toda lectura de texto, presupone una rigurosa lectura del contexto". Es la capacidad y la disciplina de un discernimiento crítico que nos mueve a problematizar y sospechar, a cuestionar responsablemente, por una parte; por el otro lado, tal discernimiento o "lectura" nos conduce a descubrir posibilidades y alternativas.

Disposición al riesgo. Las opciones implícitas en toda educación auténticamente liberadora, orientada hacia una genuina democracia, como ya hemos señalado, incluye numerosos peligros y riesgos. La disposición existencial y vocacional al riesgo, con valor y sabiduría (incluyendo por cierto, dialécticamente hablando, una dosis de prudencia) es indispensable. En las palabras de Freire, en el marco de su reflexión en torno a la construcción de la democracia: "Es preciso crear una condición en la que asumamos el riesgo de la existencia".

* * * * *

Llegamos así al final del capítulo y también a la conclusión de esta primera parte. Comenzamos considerando las características salientes y principales de la propuesta pedagógica freireana como educación para la libertad y la creatividad. Establecimos luego ciertos fundamentos epistemológicos y político-teológicos de tal pedagogía y, por último, esbozamos una filosofía educativa a la manera de marco referencial para la práctica y la teoría.

Con todo este trasfondo en mente proseguimos ahora con el encuentro y diálogo con Paulo Freire a través del contenido de la segunda parte.

Segunda Parte:

Encuentro y Diálogo con Paulo Freire

"Hay un esfuerzo fantástico en nuestra educación en Latinoamérica --cualquiera que sea el nivel de la escuela, desde los niños hasta la universidad-- en el sentido de reproducir la pasividad de los educandos; lo que a nivel de la práctica social y política más amplia significa la pasividad de las masas populares de cara al poder".

"Yo encuentro que es fundamental desarrollar esa capacidad de preguntarnos...La transformación de la realidad no puede darse sin preguntarnos sobre ella constantemente. El acto de preguntarse es la palanca de la transformación".

"No caigamos en ese sueño pedagogista de atribuirle a la educación una fuerza fantástica que en realidad no tiene. Por otra parte...aunque no es la educación el motor mismo de las transformaciones sociales, las transformaciones no se dan sin ella".

"Toda situación pedagógica es siempre una situación epistemológica y política, simultáneamente".

Introducción

En esta segunda parte incluimos una buena muestra de la filosofía educativa freireana, tal como se presenta en el marco de tres visitas de Paulo Freire al Recinto Metropolitano de la Universidad Interamericana de Puerto Rico.[1] Resulta ser un complemento muy apropiado de la primera parte de este libro, en la que hemos presentado tal filosofía educativa en forma sistemática y con especial atención a su rica fundamentación epistemológica y su inspiración profético-utópica.

Este material mantiene su inicial frescura y relevancia. La razón es doble: por un lado, la frescura y relevancia del pensamiento freireano se deben al carácter dialógico y a la coherencia de las palabras y los hechos demostrados por Freire entre nosotros; por otro lado, también se deben a la pertinencia propia del contenido de una contribución que, lejos de ser prescriptiva y estática, nos invita a la reflexión crítica y a una labor creativa de reconstrucción pedagógica en medio de nuestra situación histórica en América Latina y el Caribe.

Se trata de un material inédito[2] que publicamos ahora como expresión concreta y contextualizada de la filosofía freireana, en una especie de conversación fraternal, como diría Paulo, con sus colegas y amigos puertorriqueños. De modo que, en las páginas que siguen encontramos una versión muy cálida y personal de varios de los principios claves de su teoría pedagógica. Simultáneamente, se nos invita a involucrarnos activamente en un diálogo crítico revitalizador y muy desafiante que nos compromete. Por eso precisamente es que hablamos de un *encuentro y diálogo,* el cual nos confronta y problematiza, pero al mismo tiempo nos renueva la visión y la esperanza como educadores y educadoras.

La contribución de Freire en Puerto Rico, tal como la encontramos documentada en las páginas siguientes, refleja los varios contextos y formatos en los que aquélla se registrara durante sus visitas sucesivas a la Universidad. En primer lugar aparecen tres charlas, dos de las cuales tuvieron lugar durante la "Duodécima Conferencia de la Educación".[3] En segundo lugar tenemos una selección de intervenciones en tres marcos distintos de comunicación:

---

1 Tales visitas ocurrieron durante los meses de marzo de 1982, 1983, y 1984.

2 La excepción es la conferencia titulada "Vivencias Educativas en Países en Desarrollo", una versión de la cual (sin la subsiguiente sesión de preguntas y respuestas) se publicó en *Homines* 6:2 (julio 1982-enero 1983) págs. 107-111.

3 La "Duodécima Conferencia de la Educación" se celebró en el Recinto Metropolitano de la Universidad Interamericana el 18 y el 19 de marzo de 1982. La tercera presentación de Freire que se publica en esta libro tuvo lugar el 24 de marzo de 1983.

un taller, un coloquio, y una entrevista. Las transcripciones correspondientes se han mantenido en lo posible rigurosamente fieles a las expresiones originalmente grabadas en videocassette y cintas magnetofónicas, es decir con un mínimo de labor editorial; los subtítulos se añadieron con el fin de facilitar la lectura y la identificación de ciertos temas y subtemas especiales. Las notas y referencias suplementarias sirven para ampliar la comprensión crítica de los fundamentos y las perspectivas de la labor y el pensamiento de Freire a la luz de los propósitos de este libro.

* * * * *

Comenzamos, pues, con las tres conferencias, incluyendo las sesiones de preguntas y respuestas que se originaron en el caso de la segunda y la tercera. Tales sesiones ayudan a esclarecer varios puntos y señalar implicaciones y ramificaciones adicionales de la filosofía freireana para la libertad y la creatividad. De hecho, Freire declara no sólo su preferencia por la conversación, el debate, y la discusión abierta para el cambio de ideas, sino también lo que siente como su dificultad en "hacer discursos" y "dar charlas en el sentido tradicional de esta palabra". No obstante, es notable el espíritu dialógico que permea sus diversas intervenciones, y estas charlas o conferencias en particular.[4]

En las charlas que siguen, los planteamientos principales de Freire giran en torno a dos cuestiones fundamentales e íntimamente vinculadas entre sí en su filosofía educativa: la estructura y la dinámica *epistemológica* del evento y proceso educativo, y el sentido y las implicaciones *políticas* del mismo. Es a partir del adecuado

---

4 Bien lo señala Angel Quintero Alfaro: "En la primera noche, seguramente con el cansancio que debe producir un viaje de Sao Paulo a...San Juan, logró dramatizarnos su mensaje estableciendo un diálogo con un grupo de alrededor de 1000 personas, sin que éstas conversaran. Se excusó porque tenía que hacer algo que no le gusta hacer --dar una conferencia, hablar a la gente; pero gradualmente fue convirtiendo...la conferencia en diálogo, en planteamiento de preguntas que estaban en la mente de muchos en su auditorio, y en la reflexión sobre estas preguntas, revelándose como lo que es --un hombre profundamente honrado que quiere vivir de acuerdo a su palabra. Ese mensaje a través de la palabra y del ejemplo nos mantuvo en atención por todo el día siguiente. Uno de sus principales ejemplos...fue el respeto a todas las preguntas y a todas las observaciones que se le hicieron, aún aquellas que podrían parecer incoherentes, ingenuas y hasta en cierto sentido imprudentes...Pero toda pregunta sufría una transformación en su contestación, y toda persona que la hacía quedaba enaltecida y estimulada para continuar el esfuerzo de esclarecer su pensamiento. Ejerció el rigor con un gran sentido de desprendimiento y una profunda humildad. Los que participamos ...respondimos con un gran cariño, un gran respeto, y una honda satisfacción." "Política y Educación: La Visita de Paulo Freire". *Homines, ibid.*, pág. 113.

reconocimiento de estas dimensiones claves, que podemos apreciar la rica gama de principios que se discuten en estas conferencias.[5]

En la primera conferencia--"Lineamiento Socio-Político de la Educación"--Freire presenta al acto educativo como situación gnoseológica que nos lleva a considerar dos preguntas centrales, que son: ¿quiénes son los *sujetos* del conocimiento?, y ¿en *favor* [y por lo tanto también en *contra*] de quiénes y de qué se conoce en la práctica educativa? En el proceso de esclarecer dichos interrogantes, se nos revela también la naturaleza política de la educación, ilustrada por ejemplo en las opciones que subyacen a las posturas autoritarias y domesticadoras, aunque aquélla no debe confundirse con la política partidista en sentido estricto. Estas consideraciones implican además el rechazo del mito de la neutralidad de los métodos, procedimientos y técnicas pedagógicas, es decir la cuestión metodológica en respuesta a la pregunta sobre *cómo* conocer en la práctica educativa. Una implicación muy concreta de todas estas consideraciones es el desafío ético-existencial a vivir la coherencia del discurso y la práctica que, en el caso de Paulo, corresponden a una opción político-pedagógica definida como humanista, liberadora y democrática. De hecho, es la práctica educativa la que juzga y convalida a la teoría y al discurso. Así, ejercitar y promover el cuestionamiento de la realidad ("problematizándola", diría Freire), especialmente la realidad cotidiana que se presenta como lo que es normal, o deseable, es condición sine qua non para combatir la alienación y hacer espacio para las transformaciones sociales liberadoras.

La segunda charla --"Vivencias Educativas en Países en Desarrollo"-- tiene un foco más preciso a partir de la experiencia de Freire en Africa, entre las que fueran colonias portuguesas hasta hace pocos años. Aquí nos habla primero que nada del imperativo de la re-creación. Es decir, se opone al trasplante de programas e instituciones, propio de la invasión cultural de los proyectos político-pedagógicos colonialistas, y tentación a la que a menudo sucumbimos aún en nombre de la libertad y la solidaridad. Paulo explica luego cómo la

---

5 Nótese que en la primera parte de este libro hemos discutido, precisamente, los fundamentos epistemológicos y la inspiración profético-utópica de la obra y el pensamiento de Paulo Freire. Allí explicamos las varias dimensiones de su teoría del conocimiento y de la verdad, y señalamos cómo, a partir de *Pedagogía del oprimido,* Paulo destaca la naturaleza política del evento educativo. De hecho, en numerosas entrevistas y escritos a partir del comienzo de la década del 70, él ha reconocido ir comprendiendo cada vez mejor la importanccia de tal dimensión política de la educación. En cuanto a la inspiración religiosa cristiana de su labor y su filosofía, no hay dudas de que tal inspiración "profético-utópica" brinda una orientación liberacionista particular que orienta, refuerza y confirma su compromiso político, además de converger con su epistemología praxiológica.

búsqueda y el compromiso con la liberación son de por sí los grandes educadores; o sea que el proceso educativo transformador nace y se nutre en la práctica misma con sus facetas de rechazo y denuncia, y anuncio y re-creación. Señala también que el papel de la educación sistemática, vista como sub-sistema, debe comprenderse críticamente en forma dialéctica y paradójica y no como mero reflejo de quienes detentan el poder o por completo al servicio de las ideologías dominantes.

En la tercera conferencia --"Temas de Educación y Política"-- Freire comienza reiterando que es imposible que la educación sea políticamente neutral. Ahonda la discusión del tema en torno a la relación entre ideología y dominación, y el papel del lenguaje en tal dinámica; en ese marco afirma especialmente el carácter emancipatorio de la lucha de las mujeres. Seguidamente, por un lado advierte contra el "sueño pedagogista de atribuir a la educación una fuerza fantástica que en verdad no tiene" y, por otro lado, reconoce que la educación es indispensable en todo proceso de transformación social. Por último, retoma el tema del autoritarismo y la domesticación, característicos de los programas y procesos educativos que predominan en América Latina en todos los niveles, y el reto que tenemos de desarrollar al máximo una comprensión crítica de la realidad.

1

Lineamiento Socio-político de la Educación

Amigos y amigas de la mesa y del otro lado: no es muy común en mi experiencia de educador que yo haga lo que voy a hacer esta noche aquí...porque lo que me gusta mucho más es conversar y discutir, aunque reconozco que momentos como éste sean fundamentales e importantes. Pero me gusta mucho más el debate, como por ejemplo en las sesiones que yo tengo con los estudiantes de la universidad en Sao Paulo, discusiones de tres y cuatro horas con intervalos, obviamente, para tomar café (¡porque en Brasil no sería posible sin eso!). Aquí esta noche yo tengo que hacer un poco el rol del que habla, aunque probablemente después podamos conversar.

Pero acepté venir aquí y no me parece que cometí un error al venir; me gusta estar aquí con ustedes y voy a hacer lo que pueda. Perdonen también mi "castañés", esta mezcla de castellano con portugués del nordeste de Brasil. Yo aprendí esta manera de hablar con los chilenos cuando estuve en el exilio político, pero de cuando en vez yo empiezo a olvidar, de manera que probablemente voy a hablar cinco o seis palabras en portugués (pero ustedes pueden entender portugués, claro). Ahora, incluso yo me acuerdo de algo que pasó conmigo en Chile y tal vez sería bueno decirle a ustedes para prevenirlos. Una cierta mañana una profesora de la Universidad de Chile me invitó para que yo hablara con los alumnos de un curso de sociología o algo así y yo fui. Me preparé bien en mi lengua con un poco de español, y después de unos diez minutos en que yo hablaba, la profesora pidió un corte, miró a los estudiantes y dijo: "Yo espero que ustedes estén entendiendo a Paulo Freire aún cuando él esté hablando en portugués". Fue así mi primera humillación lingüística; yo pensaba que estaba hablando castellano. Probablemente algunos de ustedes piensen que yo estoy hablando portugués, pero no estoy. Sería más fácil para mí si yo pudiera hablar portugués, pero yo los respeto a ustedes; ustedes están en su casa y yo debo hablar lo que ustedes hablan.

Voy a partir este momento de unas reflexiones generales de *cómo veo el proceso, el acto educativo*. Lo que no significa que sea exactamente lo que ustedes ven o cómo ustedes deban verlo; esto es como yo vengo intentando ver y comprender el proceso educativo.

En primer lugar, cuando pienso en cualquier situación educativa en que tenemos de un lado una profesora (cuando digo "profesora", mujer, yo estoy incluyendo hombre) y del otro tenemos educandos –

sea incluso una madre con sus hijos o una profesora con sus niños en la escuela elemental, sea de una escuela secundaria, sea de una universidad, no importa, simplemente un encuentro informal en cursillos nocturnos en áreas populares, no importa el sitio-- cuando yo pienso una situación como ésta a mí no me es posible dejar de comprenderla como una situación en que se da una búsqueda de conocimiento. Para mí es inviable pensar en una situación educativa sin percibirla como una situación donde el acto del conocimiento se da. Si esto es verdad --y creo que es muy difícil no constatar esto-- yo creo que hay ahora a partir de ahí, una serie de preguntas, una serie de preguntas y dudas que nos plantean una serie de otras preguntas que deben a mi juicio ser contestadas siempre en función de la práctica que tenemos y no de la que pensamos que tenemos. Yo insisto siempre que la mejor manera de pensar con acierto es pensar la práctica.

Los sujetos del conocimiento

La primera cuestión que yo creo que nos cabe hacer después de constatar esta búsqueda de conocimiento que envuelve toda situación educativa es, *¿quién es el sujeto del conocimiento que se está intentando tener o crear?*...Esta es la primera pregunta, (probablemente haya otras tan importantes como ésta; además no hay aquí un juicio de valor en la posición de las preguntas, no tenemos un orden de valor). Estas preguntas yo me las hago desde hace mucho tiempo.[6]

La respuesta a esta pregunta empieza a revelar la *naturaleza política de la educación* sobre la cual estamos pensando. Porque miren ustedes, se podría decir también que esta pregunta es fundamentalmente una pregunta que tiene que ver con la teoría del conocimiento, pero la respuesta no es dada por la teoría del conocimiento en sí; la respuesta es política, sustantivamente política. Vamos entonces a reflexionar sobre probables respuestas a esta pregunta. Podríamos decir, por ejemplo, ¿conoce la situación educativa el educador o la educadora?; ¿cuál es el rol de los

---

6 Una de las primeras formulaciones del acto y proceso educativo en términos de situación gnoseológica aparece en el ensayo *¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural* (México: Siglo XXI, 1973) págs. 24-40, originalmente escrito por Freire durante su experiencia en Chile, en los primeros años de su exilio. Es interesante notar que tal formulación surge primeramente de la crítica al concepto y la práctica de la "extensión", en la política agraria-educativa que implementaba en esos años el gobierno demócrata-cristiano en el poder. Paulo analiza el enfoque extensionista no sólo como equívoco gnoselógico sino también como opción pedagógica antidialógica y autoritaria, y expresión de la invasión cultural. En aquel ensayo la contrapone a la auténtica comunicación concientizadora, esencialmente dialógica (donde el diálogo se ve "como una estructura fundamental del conocimiento", pág. 91). Se trata de una perspectiva que más tarde articula con más detalle en su *Pedagogía del oprimido*, especialmente capítulos 3 y 4.

educandos en la situación concreta de búsqueda de conocer? Inmediatamente me preguntaría, ¿cuál es entonces el rol de los educandos si quien conoce es la educadora? Y coherentemente me parece que la persona diría que el rol del educando, en este caso, será recibir el conocimiento que se les transfiere. Necesariamente esta explicación significa que en esta situación, si es la educadora quien conoce, es porque la educadora sabe que si los educandos reciben lo que los educadores le transfieren es porque los educandos no saben. Entonces los educandos vienen para saber, pero para saber el conocimiento que la educadora ya conoce o tiene.

Me parece que ésta es la manera, más o menos, como la práctica educativa se está dando en miles de sitios en el mundo. Lo que pasa es que esta respuesta, que implica una práctica educativa, revela una opción política autoritaria. Indudablemente que hay ahí una raíz de autoritarismo y no de autoridad. La autoridad se convierte en autoritarismo y se revela en el caso a través de la llamada "autoridad del saber". Cuando yo me hago esta pregunta a mí mismo, yo me contesto que no hay un quién sabe, pero sí quiénes saben, en la práctica educativa. Por lo tanto, hay sujetos que son sujetos de la educación y sujetos por lo tanto del acto de conocer que es la educación. Estos sujetos son por un lado los educadores y por otro los educandos. Obviamente, sin embargo, hay grados o niveles de curiosidad, de búsqueda y de respuestas que la práctica a lo largo de una vida va dando; pero el hecho de que haya esto no significa que yo, porque tengo una larga práctica de vida, (yo no tengo culpa ninguna de haber vivido hasta ahora unos sesenta años, me gustaría vivir un poquito más; si yo no hago viajes así como éste muy asiduamente...). El hecho de que yo haya vivido este tiempo, que no es tan largo, no me autoriza a desconocer como válida la práctica de jóvenes que llegan a la universidad o de los que no han llegado todavía a la universidad. Decir a los jóvenes de los cursos básicos de la universidad, hablar de ellos como quienes no tienen práctica es una barbaridad, es absurdo, es increíble. Decir que su práctica no tiene sentido es, incluso, un elitismo. Mi contestación a esto es que la educación compromete sus sujetos, educadores y educandos, en un mismo proceso de búsqueda.[7]

---

7 Esta referencia al elitismo y autoritarismo de educadores y educadoras, por un lado, y al proceso de búsqueda común de conocimiento, por el otro, no debe malinterpretarse sin embargo. Freire no está hablando de una supuesta igualdad entre maestras y alumnos, sino de ausencia de antagonismo y de resistencia a la poderosa tentación de pensar que los educadores y educadoras estamos por encima de nuestros educandos. De hecho Paulo se ha visto obligado a aclarar que ni aún la relación más dialógica tiene el poder de crear tal imposible igualdad, y que él mismo, como profesor, no quiere ser un mero "facilitador" sino maestro. En otras palabras, la

En la primera contestación uno está obligado no solamente a aceptar teóricamente, sino a vivir, lo que es un absurdo, la dicotomía imposible entre enseñar y aprender. Esta dicotomía --como otras tantas-- ha traicionado la manera misma de ser o de estar siendo de los seres humanos. No es posible enseñar sin aprender a un mismo tiempo. Cuando se intenta hacer lo contrario (y se hace), se hace incluso a través de mecanismos ideológicos de castración. Un profesor autoritario o un grupo de profesores autoritarios actuando con coherencia autoritaria pueden terminar convenciendo a los educandos (que mañana pasarán a ser profesores autoritarios) que, en verdad, enseña quien sabe y aprende quien no sabe. Esta afirmación me parece científicamente insustentable, ideológica,[8] y en cuanto ideológica es autoritaria.

---

propuesta pedagógica freireana no anula el papel docente como tal ni la directividad del proceso de enseñanza-aprendizaje.
En respuesta a una sugerencia que le plantea la pedagoga y lingüista ecuatoriana Rosa María Torres en el sentido de que aclare este punto, dice Freire: "...el educador que dice que es igual a los educandos, o es demagógico o miente o es incompetente. El educador es obviamente diferente, de otra manera no reconocería al educando. Si fueran los dos la misma cosa, no habría manera de identificarlos. Creo que este punto es fundamental. En segundo lugar...toda educación es directiva. Por tanto, no existe una educación no-directiva...Toda educación tiene un momento que yo llamo inductivo, que implica precisamente la toma de responsabilidad del educador. La gran diferencia que hay entre un educador autoritario y un educador radicalmente democrático está en que este momento inductivo, para el educador autoritario, jamás acaba. El empieza y termina inductivamente. Entonces, él toma las decisiones completamente, constantemente. En cambio, *un educador radicalmente democrático ciertamente induce, pero trata, durante la práctica, de transformar la inducción en compañerismos....El educador tiene que enseñar. No es posible dejar la práctica de la enseñanza librada al azar*...Yo siempre digo...:'yo no soy facilitador de ninguna cosa. Yo soy un profesor. Yo enseño'. Ahora, la cuestión es sabér qué es enseñar. *La cuestión es saber si el acto de enseñar termina en sí mismo o si, por el contrario, el acto de enseñar es sólo un momento fundamental de aprender.* Dialécticamente es esto. Y, sin embargo, existen algunos que se piensan dialécticos pero que dicotomizan enseñar y aprender. No es posible hacer esa dicotomía, porque es aprendiendo que yo enseño y es enseñando que yo aprendo. Pero esto no significa de ninguna manera disminuir, castrar, negar el deber y el derecho que tiene el educador de enseñar". En Rosa María Torres, *Educación Popular. Un encuentro con Paulo Freire* (Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1988) págs. 79-81.

8 Nótese que Freire usa consistentemente los conceptos de *ideología* e *ideológico* en el sentido negativo, y aún a veces peyorativo, que asociamos por lo general al pensamiento de Karl Mannheim (*Ideology and Utopia* [New York: Harcourt, Brace & Court, 1936]). Este es especialmente el caso cuando, como ocurre con Paulo, "ideología" se contrapone a "utopía". En tal sentido, el concepto de ideología denota los mecanismos que sirven a cierto grupo o clase, u otros intereses, para ocultar y/o sacralizar una situación social dada. Así es que las ideologías consisten en racionalizaciones del interés o el privilegio como medio para justificar el control social; y en la medida en que las ideologías cumplen tal rol funcional, obviamente resultan ser poderosas fuerzas a favor de la conformidad y del mantenimiento del actual estado de cosas (status quo); en otras palabras, en tal medida son alienantes y suprimen, o por lo menos desalientan, la criticidad y la creatividad humana.

Volviendo a la reflexión, después de hacer la primera pregunta, ¿quién sabe en el acto educativo?, estamos contestando esas dos posibilidades, una que es el profesor el que conoce, que sabe, por lo tanto es el sujeto del conocimiento; la otra posición es que la búsqueda tiene que ser compartida con la presencia participante de los educandos. Es interesante ver que cuanto más un educador vive esto en su práctica tanto más él experimenta algo muy interesante que es lo siguiente: mientras el joven empieza a conocer en diálogo con el educador, el educador *re-conoce* el conocimiento anterior que ya tenía en el proceso de conocer que los jóvenes empiezan a hacer. Esta es la hipótesis más rica, aquella en que el educador re-conoce, porque de manera general además de reconocer, conoce algo nuevo, descubre algo que no había conocido antes, en función de la curiosidad de los educandos.

Intereses y opciones políticas

Pero, la otra pregunta que se plantea y que una vez más destaca la naturaleza política de la educación, sería la siguiente: conocer en la práctica educativa, *¿conocer en favor de qué y en favor de quiénes?*

En una presentación anterior de mi persona como profesor, una joven que hace post-graduación en pedagogía y que escribió ya su disertación, habló en la presentación y dijo: "yo tengo muy recientemente una experiencia que demuestra en forma concreta la cuestión política de la educación. Yo era una profesora en una universidad privada en Sao Paulo y fui simplemente despedida porque empecé a poner en práctica algunas de las ideas que tú defiendes contra el autoritarismo de la dirección de la universidad..." Miren, la muchacha no estaba proponiendo a los estudiantes que consiguieran metralletas para atacar la administración de la universidad, nada de esto; la joven profesora simplemente había empezado a desafiar a los estudiantes a pensar y la despidieron. Después, la administración que echó a esta muchacha dirá que la educación es neutral. Tal vez dirá: "la echamos porque la educación es neutral, y ella no era".

Estas reflexiones nos llevan a una necesidad de clarificar nuestra opción. A esta altura hay que clarificar algo también, porque yo insisto en la naturaleza política de la educación pero no estoy diciendo que necesariamente la educación es partidista. Yo tengo una opción partidista en mi país. Soy militante de un partido, no hay por qué esconderlo en los seminarios. Yo no tengo vergüenza de ser militante de éste o cual partido; entonces, ¿por qué lo voy a esconder? El hecho

de que yo deba esconder la opción y la militancia para no influenciar los educandos, sería una afirmación elitista e irrespetuosa de los educandos. Si yo no digo a mis estudiantes cuál es mi opción partidista porque temo a que se pasen a mi opción, no les respeto a ellos entonces...como si no fuesen capaces de pensar. Pero claro, las sesiones de seminario en que yo participo no son sesiones del partido del cual yo soy miembro; ésta es una cosa, la dimensión partidista es una cosa; el partido es la expresión o una de las formas de la dimensión política del acto educativo...[9] Yo soy brasileño, y si hago de un seminario una sesión de partido, abuso; pero lo que no se puede negar es que esto, en esta noche aquí, es una sesión política al tiempo que es una sesión en que se discute la educación.

Hay una serie de otras preguntas que nos tenemos que hacer mientras actuamos como educadores. Una de ellas sería, *¿cómo conocer en esta práctica educativa?* Esta pregunta nos llevaría aparentemente apenas a una cuestión metodológica; sin embargo, en cuanto metodológica sigue siendo política. Es increíble cómo es la naturaleza política de la educación; envuelve todos estos aspectos básicos del acto de conocer. Exactamente en la medida en que tenemos un método de conocer, que mucho más esconde de lo que desvela, por ejemplo, la realidad, esto es ideológico y es político. Tenemos métodos y procedimientos que sirven mucho más a una posición autoritaria del

---

9 En el libro de Paulo Freire y otros, *Pedagogía, diálogo y conflicto* (Buenos Aires: Ediciones Cinco, 1987) hay una discusión interesante sobre el tema de educación y política en el primer capítulo, "Lo político-pedagógico". En medio del diálogo que allí se registra, dice Paulo (págs. 82-83): "Por ejemplo, cuando discuto como educador, con un grupo de estudiantes que están por graduarse o de post-grado, en el Brasil o fuera de él, estoy en la *óptica de lo pedagógico*, pretendo convencer. Muy bien, pero convencer para qué. Para que este convencimiento agregue algo a la lucha por la búsqueda de la victoria en una perspectiva de sociedad que me moviliza. Entonces mi esfuerzo en un seminario de post-grado no es sólo para convencer a los estudiantes de que Marx estaba en lo cierto, por ejemplo, cuando decía que la historia no es ninguna entidad superior que está por encima de los hombres –y de las mujeres, le agregaría a Marx–; al contrario, es hecha por nosotros y al hacer la historia, ella nos hace [en Karl Marx y Friedrich Engels, *La sagrada familia* y otros escritos, México: Grijalbo, 1962]. Cuando estoy discutiendo con estudiantes la significación más profunda de la educación a la luz de esa comprensión realista, crítica y materialista de la historia, mi preocupación no es sólo convencerlos de la verdad de lo que Marx dice, sino contribuir con ese convencimiento para que pasen a engrosar mañana la *lucha por vencer* en el sentido de cambiar la historia. Soy también político por lo tanto, y *soy político en la propia especificidad de la pedagogía*. Es eso lo que me gustaría dejar claro. Cuando busco convencer a estudiantes norteamericanos y europeos sobre una cosa tan obvia como que el subdesarrollo no se explica por el clima, por la mestización brasileña, que no estamos en el atraso que estamos, porque somos indolentes; trato de mostrar que hay subdesarrollo porque somos explotados. Cuando intento convencer grupos acerca de la necesidad de una lectura más crítica de la realidad, mi objetivo es engrosar las filas de los que políticamente pretenden vencer, es decir pretenden cambiar la estructura social".

educador que a una democrática. De manera que hasta la cuestión metodológica traspasa el sitio en donde se podría pensar que los métodos quedarían neutrales. Este es uno de los mitos que se desarrollan a veces en civilizaciones muy desarrolladas, muy modernizadas, *el mito de las técnicas y de los métodos.* Claro que se preguntaría también, *¿para qué conocer?, ¿por qué?;* y estas preguntas todas me parecen que desafían más aún la responsabilidad de la educadora en este proceso que es un proceso de información y de formación que es exactamente la práctica educativa. Después de esto, creo que en la medida en que reconocemos a nivel crítico que *todo lo pedagógico es político* y que *todo lo político es pedagógico,* sin que yo quiera con esto decir que la naturaleza política de lo educativo y la naturaleza pedagógica de lo político sean la misma cosa. No, hay algo más.

Después de reconocer esto...frente a frente con la inviabilidad de la neutralidad yo tenía a "grosso modo" dos posibilidades como educador: de informar o iluminar mi práctica educativa. De un lado yo escojo una posición autoritaria, rígida, una posición que yo acostumbro llamar domesticante, o domesticadora. Del otro yo tengo una posición *democrática,* liberadora, y por lo tanto no domesticadora. Claro, estas cosas no son, "sí" y "no"; yo acostumbro siempre decir que la realidad es un arco iris, es mucho color.

El reto: coherencia discurso-práctica

Pero ahora me gustaría dejar aquí un punto bastante subrayado, que es el siguiente: hecha la opción política que ilumine mi pedagogía, mi práctica humanista, debo atender a la pelea que tengo que llevar conmigo mismo en búsqueda de ser coherente con mi discurso que verbaliza mi opción... Yo no sé si entre ustedes, pero en Brasil y en todas partes del mundo donde yo anduve, esto parece ser un gran problema, cómo alcanzar un mínimo de consistencia, de coherencia entre las cosas que yo digo, de las cuales yo hablo, y las que yo hago...hasta dónde mi práctica tiene que ver con la *Pedagogía del oprimido* que escribí. Hay mucha gente, en este país particularmente, profundamente ingenua que piensa que es el discurso lo que enjuicia la práctica, cuando es lo contrario; *es siempre la práctica la que dice si el discurso es válido o no lo es.*[10] Es la práctica y no el bla-bla-bla. En este

---

10 No sólo percibe Freire a la educación en términos epistemológicos y políticos, sino que su concepción es coherentemente *praxiológica*: la práctica liberadora fiel autentica el mensaje contenido en la palabra y la teoría; el aprendizaje y la enseñanza, como cuestión de opción y compromiso, deben apropiarse existencialmente y ponerse a prueba y validarse en la práctica concreta; la anhelada coherencia entre el decir y el hacer, en realidad se correlaciona con la noción de *praxis* como unidad dialéctica de acción y reflexión crítica. En otras palabras, la práctica no es mero activismo sino

sentido me parece que hay que ser un rigoroso ejemplo. Yo les daría algunos ejemplos que no sé si coinciden con la práctica de ustedes: un profesor que hace una opción política (ya no digo revolucionaria porque le tengo mucho respeto a esta palabra), por lo menos progresista, y hace un discurso macanudo como dicen los chilenos, bravo, lleno de valentía, un discurso maravilloso hacia la transformación social... Al día siguiente entra en la universidad y se va a su salón y habla así: "mi curso, mi seminario, mis alumnos, mi programa y mi bibliografía." Ahí me parece que existe una fuerte contradicción que incluso es fácil de percibir. La universidad tiene una estructura de tal manera autoritaria que es la que crea nuestro lenguaje, eso yo lo reconozco. Si no fuera la estructura autoritaria de la universidad no tendríamos un lenguaje tan posesivo en la primera persona. Entonces, este lenguaje tiene que ver con las estructuras universitarias, pero a mí no me interesa solamente esto, a mí me interesa lo siguiente. Por ejemplo, yo reconozco (porque no soy idealista, en el sentido filosófico) que son las condiciones concretas que están condicionando este tipo de lenguaje, pero, si yo estoy comprometido con una postura de transformación y yo sé incluso que la transformación no se da mecanicistamente, sino que históricamente, contradictoriamente, en un proceso, entonces yo tengo, mientras vida tenga, que esforzarme para ser coherente con mi sueño y con mi discurso. Por esa razón, por ejemplo, yo hablé aquí varias veces de la experiencia de profesor en Sao Paulo y decía: "yo tengo entonces que estar por la mañana para seguir en el seminario del cual participo"; pero no he dicho, "de mi seminario". Lamento que no tengo seminario; es mío y de mis estudiantes, no es solamente mío. Aquí no cabe un lenguaje posesivo de primera persona. Yo no tengo estudiantes, yo tengo compañeros que pelean conmigo para saber más; por esta razón es que yo no tengo programa. Imagínense ustedes que fácil es que yo venga un verano en período de vacaciones, dedique seis horas a la biblioteca y tome libros, mire el índice y haga un programa del índice de ese libro que los estudiantes no conocen. Es fácil hacer esto, es fácil hacer una relación bibliográfica de libros muy extraños que no están traducidos; éstos son los libros que nosotros estudiamos. Los estudiantes pueden leer otros libros que

---

acción sobre la que se reflexiona críticamente; a su vez, la teoría no es mero ejercicio intelectual y académico sino que está continuamente informada y convalidada por la acción práctica. De hecho, Freire entiende la relación de práctica y teoría no en términos de superioridad de una sobre la otra (aunque la práctica juzga a la teoría, y no a la inversa, por su parte la teoría orienta, estructura, e interpreta a la práctica) sino de asociación dialéctica, o sea de tensión y correlación crítica entre ambas y en su unidad, a tono con la gran tradición filosófica de Georg Hegel y Karl Marx.

nosotros también leemos. No, no es posible hacer esto y hablar como yo estoy hablando aquí ahora. Digo estas cosas aquí y lo digo allá en Brasil y lo digo donde vivo, y donde yo trabajo; lo digo con quienes trabajo, porque estaría sujeto a ser rectificado porque este ejercicio lo hago desde muy joven. Miren mis queridos amigos y amigas: no es que yo quedé loco con esta cosa...no estoy enfermo, yo tengo una macanuda salud mental; a mí me gusta jugar, contar chistes, eschuchar, yo soy gente, me gusta ser gente, pero hago este esfuerzo constantemente. Ustedes se imaginan lo bonito que es pasar a veces doce horas con grupos de jóvenes trabajando sobre la práctica de cada uno, y discutir una por una estas prácticas y luego convocar un grupo de dos o tres de ellos y trabajar en un proyecto de programa y después discutir juntos estos proyectos de programa que emergen de la reflexión crítica que cada uno hizo de su práctica. Si un profesor de filosofía de la educación no es capaz de encontrar motivos para hacer una buena filosofía de la educación a partir de la reflexión sobre la práctica de los estudiantes con quienes trabaja, entonces el profesor está realmente perdido...

De manera que *esta preocupación por la coherencia entre lo que uno dice y lo que hace me parece fundamental,* no solamente con tener la acción nuestra en la intimidad de la universidad sino también de nuestra acción después, (no sé si ustedes hacen esto en Puerto Rico, trabajando en las llamadas áreas populares). La falta a veces de respeto a la capacidad del pueblo, la falta de confianza en nosotros es una cosa lamentable y eso no tiene nada que ver con un discurso progresista o con la mejor de las hipótesis.

Otro punto en relación a la coherencia es que un profesor que se considera democrático y un día un alumno le hace una pregunta en la sesión de seminario o curso que le parece ingenua, inconsistente, sin peso o fuerza y el profesor lo ironiza, ironiza al joven o le contesta de manera agresiva mandando al joven a que aprenda y que vuelva a hacer otra pregunta. Me parece esto un absurdo desde el punto de vista de un discurso democrático. Desde el punto de vista de una persona autoritaria esto es lo propio, pero no de una persona que se está por una transformación porque, además, lo que es ingenuo para mí es absolutamente crítico para el que me hace la pregunta; por lo tanto yo tengo que respetar esta posición. Por esta razón es que yo estoy convencido de que ésta es una de las cualidades fundamentales, que no recibimos de regalo del cielo y que tenemos que hacer en esta búsqueda de ser coherentes, y es que nosotros vamos creando *virtudes*[11] que participan después de nuestra práctica. Una de esas

---

11 Una de las más claras y completas exposiciones de Freire en torno al tema de las virtudes del educador y la educadora, aparecen en una charla suya sobre el tema

virtudes me parace que es, por ejemplo, la capacidad que el educador debe tener de *asumir la ingenuidad de los educandos* para, junto con ellos, superar la ingenuidad. No hay otro camino de superación de la ingenuidad de los educandos a no ser con ellos, a partir de su ingenuidad. Pero en el momento mismo en que yo admito que una de mis tareas es asumir la ingenuidad del educando a mí me cabe descubrir que yo también tengo momentos de ingenuidad; porque si yo no descubro esto, entonces mi tarea termina por ser también elitista y autoritaria. Entonces en lugar de una virtud, sería una desvirtud, que sería la siguiente: la ingenuidad la tienen sólo los estudiantes, yo sólo tengo criticidad, y esto no es verdad. Yo tengo constantemente que ser superado en las sesiones de seminario con los estudiantes en Sao Paulo, y es para mí una alegría enorme, porque en el momento en que uno deja de descubrir que está siendo superado, en la medida en que uno ya no se espanta, para mí uno ya murió estando en vida; es un desastre.

Al reconocer que debo asumir la ingenuidad de los estudiantes para que ellos puedan superar la ingenuidad conmigo y con ellos, yo también reconozco que tengo que admitir mi ingenuidad a partir de lo contrario de ella, que es exactamente la criticidad de algunos de los educandos; entonces ahí en lugar de tenerle rabia al educando que me despierta a una ingenuidad mía, yo debo compartir la alegría necesaria a esta búsqueda en cuanto al permanente acto de nuestra presencia en el mundo.

Yo acostumbro usar un lenguaje más o menos simbólico para mostrar cómo es inviable pretender partir de nuestra llamada criticidad que a veces ni siguiera es tal, sin respetar el nivel de

---

dada en Buenos Aires, y publicada como *Reflexión crítica sobre las virtudes del educador* (Buenos Aires: Ediciones Búsqueda, 1985). Paulo aclara que tales virtudes no son cualidades abstractas sino formas de ser, de comprender y de comportarse, las cuales se forjan en la práctica misma de la búsqueda de transformación de la sociedad injusta. Es decir, se trata de virtudes propias de quienes están comprometidos políticamente con la transformación social. Luego discute brevemente las siguientes: la coherencia entre el discurso hablado y la práctica que confirma la opción que el discurso indica; la virtud de aprender a lidiar con la tensión entre palabra (del educador) y silencio (del educando); la de trabajar en forma crítica y dialéctica la tensión entre subjetividad y objetividad, práctica y teoría, conciencia y mundo; la capacidad y disposición para la autocrítica; la virtud de comprender y vivir la tensión entre el aquí y ahora del educador y el aquí y ahora de los educandos; la de superar las tendencias opuestas al espontaneísmo y la manipulación por medio de una postura democrática; la de aprender a experimentar la relación tensa entre paciencia (como expresión de sano realismo histórico, pero no pasivismo resignado) e impaciencia (como expresión de sano utopismo esperanzado, pero no activismo ingenuo); y la virtud de saber leer el texto y el contexto en la comprensión crítica de la realidad.

ingenuidad de los educandos. Yo acostumbro siempre decir que si yo estoy en un lado de una calle y me gustaría enseguida estar en el otro, sólo hay una posibilidad y es atravesar la calle. Es obvio. Pero lo terrible de la obviedad es que casi siempre nosotros no pensamos sobre lo obvio. Una de las cosas que a mí más me gusta es pensar en lo obvio y descubrir que no es tan obvio cuanto pensábamos que era. Yo no puedo depositar mi criticidad, si es que la tengo, en la cabeza de los jóvenes, pensando que mi criticidad va a reemplazar la ingenuidad de ellos. Esto es absolutamente imposible; ¡esto sí que es ingenuo además de autoritario!

Alienación, problematización, y transformación

Yo creo que estas reflexiones son absolutamente necesarias para nuestra práctica de educadores. No puedo pensar siempre hoy lo que fue hecho ayer y sobre lo que me parece que debe ser hecho mañana. Tal vez ustedes pueden decir: "oye Paulo, tú eres tan idealista". No, yo no quedaría con rabia, pero no es esto; yo creo que tenemos que reflexionar al máximo en la medida misma en que la modernización tecnológica que tenemos por ahí nos lleva cada vez a pensar menos. Yo tuve experiencias así increíbles en sociedades muy bien comportadas, que me daban la impresión, por ejemplo, de que la sociedad toda era una computadora grande, inmensa, y nosotros éramos precisamente partes de la programación de la computadora y entonces hacíamos todo en la hora exacta,la hora ciertita... Nadie, nadie toma distancia de su propia alienación para preguntarse en torno de ella. Yo diría que para mí una de las cosas más fundamentales que deberíamos ejercitar con los estudiantes, si tenemos una opción como ésta...sería ejercitar con ellos no un ejercicio banal y puramente intelectualista, mas ejercitar esta toma de distancia de nuestro aquí y de nuestro ahora para percibir exactamente los *niveles de alienación en que estamos en nuestra cotidianidad.*

Yo me acuerdo, si ustedes me permiten, que cuando yo trabajaba en Ginebra en el Concilio Mundial de Iglesias, había frente al edificio una parada de autobús y yo sabía los horarios y a veces yo estaba en mi oficina y miraba el reloj y eran las 3:35 p.m. y estaba un poco cansado y entonces me ponía mi chaqueta y le decía hasta mañana a mi amiga que me asesoraba, que se llama mi secretaria (yo encuentro muy mal este nombre, "secretaria"). Yo sabía que a un cuarto para las 4:00 se paraba un ómnibus y yo ponía mi "ticket" en una máquina fuera del ómnibus que decía la hora y registraba. Y exactamente a un cuarto para las 4:00 el bus paraba y yo apretaba un botón, la puerta se abría, yo entraba y sabía que a las diez para las 4:00 el bus paraba cerca de la estación de tren y yo tendría dos semáforos para atravesar

a fin de alcanzar otro ómnibus que me llevaba al barrio donde yo vivía. Entonces, cuando yo bajaba desde la estación yo sabía que el primer semáforo estaría abierto para mí y que el segundo estaría cerrado y que abriría dos segundos después para después poder llegar al paradero del barrio donde yo vivía. Y un día cuando yo llegué y atravesé el primer semáforo y estaba esperando para atravesar el segundo, el ómnibus de mi barrio pasó y hubo entonces un equívoco aquella tarde de 20 segundos y yo dije a mí mismo: "hay algo errado en esta ciudad". Ahora imagínense ustedes que en Brasil para que un tren esté en la hora necesita estar retrasado 24; y cuando yo dije esto de que hay algo errado en esta ciudad me reí y me dije: "Paulo, tú te estás volviendo suizo". Yo coloqué esta cuestión en un seminario a los estudiantes para explicar el proceso de alienación de la cotidianidad. Nunca uno piensa por qué es que un tren sale a las 7:14 y no 7:15, 10:12 y no 10:00, y sale exactamente a las 10:13. Un tren se retrasa en Suiza tres minutos y empieza a crear malestar en los pasajeros; y si se atrasa 10 minutos es una cosa increíble, el mundo se acaba. Pero lo que pasa es que en una experiencia como ésta la cotidianidad te lleva, te comanda. Ella es el sujeto y tú eres el objeto pacífico y feliz de la cotidianidad. Esto es la alienación. Ustedes deben tener otras dimensiones de esta alienación que incluso nos da a veces una inseguridad enorme cuando pretendemos reflexionar sobre la alienación de la cotidianidad a una serie de cosas que preferimos a veces considerar como inmutables porque es peligroso simplemente pensar en cambiarlas. Sólo el hablar de una posibilidad de transformación puede significar un desastre personal, social e histórico. Y yo encuentro que *es fundamental desarrollar esa capacidad de preguntarnos.* No porque yo piense que en la medida en que todos nosotros estuviéramos por las calles haciendo preguntas transformaríamos el mundo. No, no es esto lo que yo digo. Lo que digo es que *la transformación de la realidad no puede darse sin preguntarnos sobre ella constantemente. El acto de preguntarse es la palanca de la transformación: la transformación implica el preguntar.*[12] El

---

12 Esta insistencia sobre la necesidad de cuestionar críticamente la realidad y lo que se considera "normal", o aún deseable, es uno de los rasgos típicos de la filosofía freireana de la educación, notable desde sus primeras experiencias y escritos tempranos hasta hoy. Para Freire, la educación para la libertad y la creatividad es eminentemente *problematizadora.* Se trata de una postura emancipatoria destinada a descubrir la cautividad ideológica que aliena y domestica, y a confrontar todo supuesto "realismo" en tanto ideología justificadora del status quo. Tal postura requiere, desde luego, el desarrollo y ejercicio de la conciencia crítica para practicar la sospecha y el análisis social y articular la denuncia de condiciones alienantes y opresivas; requiere además la imaginación creadora para visualizar alternativas mejores, más justas y humanizantes. Precisamente, así es como podemos descubrir e identificar ciertas metas claves de una pedagogía auténticamente liberadora.

preguntar es una de las marcas nuestras en el mundo; y lo que me duele es que nosotros, educadores, estamos insistiendo en una forma de educación enemiga de las preguntas y que defiende discursos sobre los cuales no hay nada que preguntar.

Eran estas consideraciones para un encuentro o congreso de educación que yo traigo a ustedes, no pensando que yo traje cosas nuevas. Porque, miren, otra cosa que yo diría sobre todo a los más jóvenes que están aquí, una de las cosas a lo que no le temo nunca es hablar de lo obvio. Otra cosa a la que no temo nunca, no me martirizo, es estar siempre en procura de la originalidad. Siempre cuando me hablaron de esto, siendo todavía muy joven yo preguntaba: "¿y qué es la originalidad?" Y un día encontré una contestación muy simpática de Dewey, que dijo: "la originalidad no consiste en presentar cosas nunca dichas o hechas, sino de hablar de cosas viejas con un enfoque nuevo". Si yo estuviera siempre corriendo detrás de la originalidad, no podría honestamente, honradamente, haber aceptado hacer un viaje tan largo y llegar aquí para decir algo y anunciar en Brasil cuando yo vuelva, del discurso original que vine a hacer a San Juan. No, porque yo estoy aquí diciendo de nuevo algunas de las cosas que son parte de mi vida misma. Algunas de estas cosas que dije aquí son mi cuerpo y mi alma; yo creo en ellas, yo las vivo, yo las amo porque he aprendido en ellas. Y fue por eso que yo vine aquí esta noche para plantear algunas dudas, muchas de las cuales ustedes ya tendrían, algunos probablemente no; y si todos ustedes ya las tenían, no hace mal alguno el que insista sobre ellas.

De algunas de las preguntas planteadas yo intenté señalar respuestas que yo doy pero no necesariamente espero que ustedes den porque, como son políticas, pueden que no sean aceptadas por otros.

Muchas gracias a ustedes; estoy muy contento de haber llegado. Realmente no es tan tarde, pero he llegado a un punto que, si ustedes me permiten, haremos de cuenta que yo estoy con miedo de las preguntas...

2

Vivencias Educativas en Países en Desarrollo

Durante la mañana de hoy, después de un reposo, espero que podamos conversar. Ayer hablé y después me fui, pero hoy no haré eso. Sin embargo, tengo la impresión de que es interesante introducir, un poquito por lo menos, el tema que fue propuesto y enseguida conversar con ustedes...Por eso mismo, solamente pensaré en algunos aspectos de mi práctica, sobre todo en Africa.[13] (Yo podría empezar a hablar incluso de mi práctica en Chile y después en otros países de la América Latina.[14] Pero tal vez me fije un poco en una o dos experiencias de Africa)... Yo trabajé con Angola y en cierto sentido sigo trabajando, menos sistemáticamente hoy, con Guinea-Bissau, con Cabo Verde, con las islas de Cabo Verde, y con Santo Tomé y Príncipe, que son dos islas pequeñitas que quedan en el golfo de Guinea en Africa (y que tienen las dos juntas 75,000 habitantes; sería posible multiplicar la población de este país por tres o cuatro para que quepan en el estadio de Maracaná en Río de Janeiro). Voy entonces a señalar algunos puntos e intentar una reflexión teórica y práctica en torno de la práctica que yo tuve y sigo teniendo en estos países.

Recrear, nunca transplantar

En primer lugar, tengo la impresión de que sería interesante subrayar una obviedad, la obviedad es que yo soy brasileño y no

---

13 Véase Paulo Freire, *Cartas a Guinea-Bissau* (México: Siglo XXI, 1977) y "El pueblo dice su palabra, o la alfabetización en Sao Tomé e Príncipe", en Paulo Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación* (México: Siglo XXI, 1984) págs. 125-176. Para considerar reflexiones evaluativas y comparativas sobre la experiencia en Africa y en otros contextos tales como Nicaragua, véase Paulo Freire, *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez* (Buenos Aires: La Aurora, 1986). Una seria crítica al esfuerzo de Freire en Guinea Bissau (y en general a los intentos de adaptar o implementar la pedagogía freireana en otros contextos) se encuentra en Blanca Facundo, *Issues for an Evaluation of Freire-Inspired Programs in the United States and Puerto Rico* (Río Piedras: Latino Institute, 1984), secciones 7 y 8. Facundo sintetiza los hallazgos de Linda M. Harasim, en su tesis "Literacy and National Reconstruction in Guinea-Bissau. A Critique of the Freirian Literacy Campaign". Ph.D. Dissertation, University of Toronto, 1983. Véase además nuestra nota no. 22, más adelante.

14 Por ejemplo, la participación y la influencia de Freire en la exitosa cruzada nacional de alfabetización emprendida por el gobierno revolucionario de Nicaragua a partir de 1979, está ricamente documentada y comentada en el libro de Valerie Miller, *Between Struggle and Hope: The Nicaraguan Literacy Crusade* (Boulder: Westview, 1985). Véase también, Rosa María Torres, *Nicaragua: revolución popular, educación popular* (México: CRIES, Editorial Línea, 1985); y *Los CEP: educación popular y democracia participativa en Nicaragua* (Managua: CRIES, Cuadernos de Pensamiento Propio, serie Ensayos, no. 2, 1986).

africano. Que cuando fui para allá, yo iba como brasileño, que tenía una experiencia de América Latina, una experiencia en los Estados Unidos, una experiencia en Europa, y que tenía una ventaja como extranjero, que era exactamente el ser brasileño. ¿Qué quiero decir con esto? Quiero decir que yo quiero hacer referencia a una marca cultural extraordinaria de Africa sobre Brasil. Incluso cuando fui la primera vez a Africa en 1971, percibí inmediatamente que Brasil es, en muchos sentidos, Africa reinventada en América Latina. Entonces al encontrarme con Africa yo me reencontraba con Brasil, con mi cultura, con mi pueblo. Era ésta una ventaja que los cubanos que trabajan allá también tienen, porque Cuba es también Africa rehecha en tierras de América. Y que es algo que, por ejemplo un europeo para tener necesita gastarse existencial, emocional, afectivamente en el país extranjero donde vaya. Entonces esta ventaja yo tenía cuando fui, pero yo estaba también absolutamente cierto de que no podría aprovechar esta positividad que yo tenía y sobreestimarla. Tendría que aprender en lo posible la realidad africana donde había sido invitado. Significa entonces que yo no podría comportarme en Guinea, en Angola, en Santo Tomé y en Cabo Verde como un experto neutro, que baja del avión con un maletín y que trae ya dentro de su maletín el informe que debería escribir después de terminada la misión. No, yo no podría hacer esto. Tendría que buscar una comprensión de la realidad histórica y social en que yo iba a trabajar como educador.

Me parece que es el primer punto que debe ser subrayado; aparentemente es obvio también, pero de hecho no es tan obvio. Significa entonces que habría una convicción teórica de mi parte, que yo pretendía practicar en busca de mi permanente coherencia, que era la siguiente: *las experiencias pueden y deben ser siempre rehechas, reinventadas, recreadas, pero no transplantadas.* Entonces significaba que la larga experiencia que yo había tenido en mi país era absolutamenta válida, indudablemente. Pero yo no podría por el hecho de ser válida, simplemente traerla conmigo para entregarla de regalo a los africanos. Eso sería, entonces, una forma de invadir culturalmente[15] el país y mi objetivo no era el de invadir, sino el de ayudar con un mínimo de

---

15 El concepto y la dinámica de la invasión cultural como rasgo de una opción antidialógica, se explican lúcidamente en *¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural,* págs. 41-62. Freire destaca que toda invasión cultural presupone la conquista, la manipulación, y el mesianismo de los invasores como caminos de domesticación. Es interesante que esta percepción de Paulo, relativa originariamente al contexto de su labor en Chile (nota no. 6), se redefiniera varios años más tarde en el marco de su trabajo entre las nuevas naciones africanas, ex-colonias de Portugal.

contribución, a un pueblo que estaba en proceso de su propia liberación después de haber expulsado a los colonialistas. Yo estaba muy seguro de esto y muy convencido de que al conversar con los educadores nacionales en cualquiera de estos países --con el ministro de educación, con el ministro de planificación, de agricultura, por ejemplo-- *mi propio lenguaje tendría que ser un lenguaje de quien pregunta y se pregunta y no de quien dogmáticamente afirma.* Entonces yo preguntaba mucho a los nacionales y obviamente yo también decía cosas, porque no había cómo esconder las cosas que yo había hecho antes. No era esta la situación. Yo decía: mira yo hice tal cosa en Brasil y funcionó bien pero las circunstancias eran tales y tales que no son las actuales aquí. ¿Qué piensas tú de esto? Así podía el nacional reflexionar sobre esto y también probar. Este es un punto que me gustaría dejar claro y es que mi presencia jamás fue meramente presencia. En primer lugar yo fui porque me invitaron y no fue como turista; nunca soy turista. (Es una cosa interesante; yo creo que es bueno, pero yo no puedo. He viajado por el 80 ó 90 por ciento de los países del mundo, pero nunca como turista, siempre trabajando, siempre invitado; y no podría ir si no me invitaran). Yo no podría bajar y decir: "¡mira, Paulo Freire llegó!" Sería una falta de modestia tremenda. Como invitado iba y discutía y trabajaba...

Colonialismo, invasión cultural, y liberación

El otro punto que me impresionaba mucho y de cuyo análisis yo aprendí un montón de cosas (y tal vez yo pare en este punto, que es de una riqueza tan grande que tal vez sea suficiente para empezar la parte más dinámica de hoy, que va a ser nuestra tentativa de conversar)...es lo siguiente: consideremos cualquiera de estos países, pero tomemos ahora Guinea Bissau. Su pueblo había peleado durante unos catorce años en las florestas, en los bosques, para expulsar de su cuerpo al invasor colonialista que hacía más de trescientos años que estaba allá, intentando, pero jamás consiguiendo...(es una cosa maravillosa esto; una cosa que hacen los colonialistas inmediatamente es intentar desestructurar la identidad cultural del pueblo invadido). Es absolutamente fundamental a la dominación el deshacer la identidad cultural; porque *en el momento en que un pueblo ya no sabe quién es, no puede decididr. En el momento en que un pueblo tiene miedo de asumirse históricamente, no puede liberarse.* Y obviamente que este es un objetivo muy concreto de toda invasión cultural y económica; *no hay proceso domesticador que no busque destruir la identidad.* Pero jamás es posible esto. Lo que los dominadores consiguen es, durante algún tiempo, detener los anhelos de liberación; y así se tiene la impresión a veces de que el pueblo renunciase a sí mismo; pero en lo más

profundo está siempre el anhelo de ser sí mismo, que un día viene, cuando es posible; pero un día es posible, no hay duda alguna.

El pueblo de Guinea luchó catorce años bajo un liderazgo excelente, que fue sobre todo el de un hombre extraordinario que se llamó Amílcar Cabral, que era un gran científico e incluso un gran economista y agrónomo, formado en Lisboa, y uno de los raros hombres negros de Guinea-Bissau que en 300 a 400 años de dominio portugués, había llegado a la universidad. ¡Miren cómo el colonialismo es maravilloso!

La liberación como proceso educativo transformador

La lucha de este pueblo fue una lucha maravillosa, heroica y de afirmación, pero la propia lucha es la gran pedagoga. *Si hay una gran educadora en el mundo es exactamente la búsqueda, el compromiso con la liberación.* Es esta búsqueda que enseña mucho más que nosotros mismos en seminarios. (¡No se hace la liberación en seminarios!...aunque en los seminarios se puede perjudicar la liberación).

Hasta que llegó el momento. Porque la lucha era simultáneamente en Guinea-Bisau, en Angola y en Mozambique. Santo Tomé y Príncipe y las islas de Cabo Verde no pudieron entrar en la lucha armada porque no tenían un "background": (a veces yo no puede traducir "background" ni al portugués, para que vean como yo también estoy condicionado); quiero decir que no tenían el trasfondo, el soporte para la lucha. Fue exactamente esta lucha fantástica de los africanos la que concientizó al ejército portugués. Entonces el 25 de abril de 1974 cuando cambió el régimen en Portugal, fue el resultado de la lucha africana. Sin la lucha africana las colonias estarían allá; y los portugueses no hubieran cambiado nada en Portugal tampoco. Pero llegado el momento (y ahora es que yo voy acercándome al punto que me gustaría plantearles a ustedes) llegado el momento del comando propio sobre el país por parte de los nacionales que habían luchado por todos estos años. Ellos tenían primero una gran experiencia simultáneamente política, cultural y armada durante la práctica de la lucha. Segundo, tenían otra experiencia extraordinaria que ellos habían desarrollado en las áreas que iban quedando liberadas, que llamaban áreas o zonas liberadas. Cada zona liberada pasaba inmediatemente a tener un gobierno nacional y allí aprendieron a gobernarse. Porque nadie aprende a gobernarse solamente en las universidades; se aprende a gobernar gobernándose, como uno aprende a andar andando, a nadar nadando, a ser libre, liberándose, ¿no?

Sobre todo ejercieron una experiencia extraordinaria en educación porque en cada zona liberada ellos crearon un comercio,

crearon una producción, desarrollaron una producción al servicio de la liberación y no al servicio de intereses particulares. Y crearon una educación absolutamente nueva, hecha por luchadores, por guerrilleros. Una educación que no era hecha por profesores formados en universidades; era el proceso educativo, nacido y hecho en la práctica misma.[16] Y fue una experiencia muy, muy rica, que se precisa escribir. Incluso era la contribución a una educación que nacía ya asociada al trabajo productivo, y era obvio que la necesidad de la lucha exigía esto mismo, una educación nueva.

Transición revolucionaria hacia la nueva sociedad

Pero finalmente llegaron al poder y con la expulsión de los colonizadores, heredaron todo un aparato burocrático de los portugueses. De repente tenían que tener ministros, y entonces los jóvenes que pasaron catorce años peleando en la selva, algunos tenían que ser ministros de relaciones exteriores, de educación, de agricultura...Muchos de ellos tenían un alto nivel de competencia, incluso algunos habían estudiado en universidades en Europa y habían estado en la pelea. Pero lo que pasó fue que al asumir el aparato burocrático había que transformar las viejas oficinas de ultramar en ministerios; siguiendo el esquema del aparato burocrático portugués, eso era un desafío desastroso. Pero renunciar a esto era imposible también. Entonces, miren ustedes cómo las cosas no son tan sencillas como a veces pensamos. A veces pensamos que una revolución se hace una noche tomándose un "chopp" (jarrón de cerveza) en un bar y no es así; la cosa es mucho más seria y profunda que lo que uno a veces piensa; la realidad es diferente. Esto de un lado; de otro lado estaba la propia situación social que el ministro nuevo iba a ocupar con relación a su pueblo. Hasta ayer por ejemplo, era un guerrillero luchando por la liberación de su pueblo; hoy está viviendo en las mejores casas de la capital, que pertenecieron antes a los colonizadores, naturalmente... Sería una locura que el liderazgo de la liberación decretara que se derrumbaran todas las casas buenas que tenían los portugueses para su uso. Pero al vivir un ministro en una de estas casas y al usar el coche oficial (Suecia le dio un coche de regalo a cada ministro; y tampoco era lógico que los ministros

---

16 Esta sección de la conferencia nos extiende la noción de la "epistemología praxiológica" en clave marxista, a que nos referimos en la nota no. 10. La meta de la transformación social corresponde al foco de la cuestión de política y educación en medio de situaciones históricas concretas tales como la lucha contra el colonialismo y por la liberación, y los conflictos de clase. Se conoce y se aprende en la medida que no sólo se interpreta la realidad sino que se la transforma en la dirección de la libertad y la creatividad humana para la justicia.

quemaran los coches) corría el riesgo de alejarse de las masas populares. Entonces este es un problema más que tenemos en el proceso revolucionario. Muchos de los ministros que conocí estaban muy conscientes de esto. El partido por su parte exigía que los ministros participaran de los núcleos partidistas en las áreas populares--como miembros y no como presidentes de los múcleos--para disminuir un poco el aislamiento que la situatión concreta creaba.

El rol de la educación en perspectiva dialéctica

Después de llegado al poder se planteaba ahora la cuestión, y ahora yo entro directamente al punto que me gustaría plantear a ustedes. Llegó el momento en que el ministerio de educación tuvo que anular el papel de la educación anterior e inmediatamente o simultáneamente programar la nueva educación que correspondiera al sueño político del proceso de liberación. Este es uno de los grandes problemas de la sociedad en la etapa que yo llamo de *transición revolucionaria* que se tiene que enfrentar. Miren ustedes: de un lado está la vieja educación colonialista que no tiene nada que ver, yo diría tal vez casi nada que ver, con la creación de la nueva sociedad, que no está hecha todavía. Segundo, la educación nueva que corresponde a la nueva sociedad no puede estar hecha porque no existe la nueva sociedad.

Entonces insistir en la preservación de la educación anterior es obstaculizar el surgimiento de la nueva sociedad. Y sin embargo, no se puede tener en su totalidad la nueva educación porque no existe la nueva sociedad ¿no? Para que ustedes vean, esta cuestión no es mecánica como algunos de nosotros a veces pensamos. Hay personas que creen que con la transformación, o con la llegada de la revolución al poder, se tiene automáticamente al día siguiente, con la transformación infraestructural, una nueva supraestructura de la cual la educación toma parte. Este es un sueño, de un idealismo extraordinario, porque de hecho no es así; la cosa es dialéctica, es contradictoria, es procesal, es dinámica. La nueva sociedad se va constituyendo en la práctica del nuevo poder y en función de la presencia mayor o menor de las masas populares...

Evidentemente, la educación sistemática, la educación que se da en las escuelas --no importa si son escuelas primarias o universitarias o secundaras-- *la educación sistemática es un subsistema del sistema mayor que es un sistema social donde hay una cierta visión de la economía, del desarrollo y de la producción. La educación sistemática, como subsistema refleja indudablemente, y siempre fue así, los intereses de quienes tienen el poder.*[17] Imaginen ustedes si la burguesía, antes de hacer su

revolución, hubiera solicitado cambios a la aristocracia; imagínense a una comisión de burgueses en aquella época que fuera a conversar con el liderato aristócrata, y dijera a este liderato que estaba en el poder: "miren señores, nosotros somos burgueses, estamos emergiendo ahora en la sociedad y tenemos objetivos un poco diferentes de los de ustedes; nos gustaría cambiar un poco la sociedad...este mecanismo de la producción. Tenemos en vista un desarrollo capitalista que ustedes no conocen y nosotros estamos creando y vinimos aquí para pedirles a ustedes que ahora hagan una reforma educativa e incluyan nuestro sistema de educación". Claro que la aristocracia se hubiese reído a carcajadas: ¿cómo es posible pedir a una clase que cometa suicidio? No puede; es la misma cosa que pedirle a la burguesía en el poder que haga una educación proletaria, Esto es un sueño y hay que comprender este sueño y descubrir otros caminos donde trabajar.

Pero decía yo, si bien esto es verdad, *es verdad también que la educación como subsistema no hace simplemente la reproducción de la ideología de quienes tienen el poder.* Hace esto, pero hace otras cosas que no están previstas por quienes tienen el poder; porque la cosa allí tampoco es mecánica, es dialéctica. Por eso mismo es que la educación burguesa (tomemos de nuevo este ejemplo), la educación burguesa existió a nivel de sistema y de subsistema cuando la burguesía ganó el poder. Cuando la burguesía alejó a la aristocracia y se apoderó del poder, entonces la burguesía sistematizó su educación con vista a la reproducción de los nuevos ideales burgueses. Pero la educación burguesa empezó a ser constituida mucho tiempo antes de que la burguesía llegara al poder. La educación burguesa se constituyó históricamente en la propia práctica inicial de la burguesía, cuando la burguesía no tenía todavía el poder. Esto es, me parece que fuera de ahí no es posible comprender el proceso educativo. En este sentido la educación nueva de Angola y Mozambique, que no existía todavía, empezó a existir en la lucha contra los colonialistas. *Lo que los educadores tendrán que hacer es aprovechar críticamenta lo que fue hecho*

---

17 En este contexto de reflexión, Freire evoca en principio la conocida sentencia de Marx y Engels en "La sagrada familia" (*Ideología alemana* [México: Vita Nuova, 1938], pág. 75): "La clase que impera materialmente en la sociedad, impera también espiritualmente". Dice Paulo: "Sus ideas son las que prevalecen...pero además de hacer prevalecer sus ideas, la clase dominante por medio del poder de su ideología, todavía intenta hacer creer a todos que sus ideas son las ideas de la nación"; en *Hacia una pedagogía de la pregunta*, pág. 106. La educación sistemática obviamente juega un papel clave en este sentido, papel que sin embargo debe comprenderse en forma dialéctica y no mecánicamente, como él lo explica enseguida. Es decir, siempre pueden encontrarse ciertos espacios, por estrechos o tortuosos que sean, que nos permiten corregir o contradecir los contenidos educativos ideológicamente condicionados por las clases dominantes en un momento histórico dado.

durante la propia etapa de la lucha y elaborar su nueva educación para que ella ayude a la creación de la nueva sociedad que está en proceso de ser parida. En el fondo es un proceso de alumbramiento lo que está ocurriendo en estas sociedades. Entonces *la pregunta fundamental es: ¿cuál es el papel o rol de la educación en esta transición?* Es muy dramática la cosa porque uno percibe incluso cómo la vieja ideología persiste en educadores y educadoras que hasta pelearon por la liberación. Allí vemos cómo el papel de la ideología es tan fuerte que se hace lo que yo combatía anoche en mi presentación, que es la falta de coherencia entre el discurso y la práctica. En estos casos, la cosa es dramática porque se da una incoherencia entre una práctica liberadora de la lucha y otra práctica educativa que sigue siendo tradicional. Es dramático. Es una persona que luchó, peleó y que después practica una educación tradicional que ayuda exactamente a propagar los "valores" contra los que él o ella había luchado.

Es muy difícil; la falta de cuadros de capacitación, de todo, todo trabaja en contra en esta etapa; pero también todo trabaja a favor. *Hay que comprender la paradoja, la contradicción, para poder percibir cómo todo un esfuerzo como éste no puede ser hecho por mentalidades mecánicas, sino desarrolladas desde un punto de vista absolutamente dinámico, desde un pensamiento dialéctico.* Si no, no funciona ni se comprende. Esto yo lo observé en todas esas sociedades por donde yo pasé y con quienes trabajé. De allí que el énfasis en la educación en una sociedad como ésta deba ser, entre otras cosas, sobre la comprensión crítica por parte del pueblo, del propio proceso de liberación y de creación de algo nuevo que nace o que está naciendo exactamente en el cuerpo del viejo. Porque no hay nada "nuevo" que caiga del cielo por acaso, sino que todo, todo lo nuevo reemplaza un "antiguo nuevo" que quedó viejo. En ese sentido lo nuevo se genera en el cuerpo que envejece. No es por acaso que la mujer tenga que madurar para gestar otra vida. Es siempre así. Yo creo que intenté ser claro y fotografiar este pedazo de la experiencia histórica de la cual yo participé; creo que éste es uno de los aspectos más importantes.

Nunca me olvido de una conversación que tuve una noche con el ministro de educación de Guinea-Bissau sobre esto, y él me dijo en cierto momento: "sí, sí, tú tienes razón... yo creo que una de las tareas de un ministerio de educación en una sociedad así viviendo esta experiencia es en cierto sentido un superar, pero poco, un superar en sus sueños la viabilidad histórica, para con esto exigir de los ministerios que actúan directamente en la producción, ¿qué hago si los otros no lo hacen? Si en la política del desarrollo del país no toman en consideración esto, entonces el sueño del ministerio de educación se acaba". Y esto es una verdad; por ejemplo, me acuerdo que una

noche yo estaba en casa de una de mis hijas que trabajaba allá, que era profesora de liceo y su marido era asesor directo del ministro de planificación económica del país. Es un hombre muy competente, muy capaz, muy lúcido; y él me decía una noche conversando: "Paulo, en etapas como ésta de transición, mientras los educadores y los científicos sociales hacen discursos muy agresivos, muy revolucionarios, muy macanudos, por la mañana, a la tarde y a la noche los representantes de algunas multinacionales cuchichean, le hablan en los oídos a algunos líderes nacionales con relación a proyectos económicos. Lo peor y lo trágico es que lo que se perfila en la nueva sociedad no es el discurso de los educadores sino los proyectos económicos". Esta es una verdad que los educadores tienen que entender y para la cual deben estar alertas.

Paro aquí ahora; sería interesante que pudiéramos conversar un poco y, durante las preguntas, tal vez ustedes pregunten algo sobre lo que yo no hablé hasta el momento.

Pregunta: Mi pregunta viene como educadora en una universidad (quiero dar una breve idea de donde yo parto para hacerle la pregunta para que vea la situación concreta). Según yo lo entiendo el educando en nuestra sociedad colonial puertorriqueña tiene introyectado dentro el autoritarismo del que usted habla, a tal punto que pide del maestro que le dé información, que es el maestro quien sabe y enseña y es el estudiante quien ignora y aprende. Por lo tanto, el problema surge de un educador que no quiere domesticar: se ve en conflicto, en angustia.... El conflicto es que por un lado no quiere imponerle el diálogo al estudiante porque eso es tan autoritario como dar un discurso, y va contra sus principios dar un discurso, especialmente en una universidad. Como usten bien mencionó ayer, las universidades tienden a ser rígidas y autoritarias y en todo el ambiente permea eso, pues los estudiantes le exigen discurso al maestro y mantienen silencio; aún tratando de haber diálogo hay silencio, un silencio angustioso, y entonces esperan de uno el autoritarismo. Esto sucede mucho en mi experiencia diaria. La pregunta mía es, *¿qué cree usted que puede hacer en esta situación un educador que tiene una opción liberadora?; y, junto con eso, ¿cree usted posible tener una educación liberadora dentro de una estructura rígida, superformal, autoritaria y elitista como lo es la universidad, o lo tienden a ser las universidades?, y ¿cómo dialogar o conversar con estudiantes dentro de una universidad? ¿Será posible esto?, ¿o es que hay que abandonar el sueño o irse de la universidad?...¿cómo hacerlo?...*

Freire: Muy, muy buena pregunta. Usted no tiene el privilegio exclusivo de lo que dijo ahora, que muchos de los jóvenes reaccionan a una mayor participación. En Brasil también es así. Y no solamente en Brasil; yo encontré esto también en Harvard; encontré la misma cosa en la Universidad de Ginebra. No somos solamente nosotros. Pero, de cualquier manera su pregunta yo creo que sería repetida por muchos de ustedes aquí presentes. Creo que la pregunta no es suya solamente; es de una gran cantidad de jóvenes y menos jóvenes. Creo que es muy importante, y todos los semestres en Brasil yo tengo esa pregunta hecha por jóvenes profesores o profesores que están haciendo su postgraduación conmigo. Me dicen lo siguiente: "Paulo, el problema que yo tengo es que cuando yo empiezo un semestre y en el primer día en que yo me encuentro con los estudiantes del "básico" y planteo una postura más abierta, más crítica, o hay un silencio muy pesado o algún joven rompe el silencio y dice: 'mire, usted está embromando, usted es incompetente, está perdiendo tiempo aquí con nosotros porque no sabe la disciplina'". Y entonces me dicen: "Paulo, ¿y qué hacer?" Hoy día esta cuestión me fue planteada por una profesora muy viva, muy inteligente, conversando conmigo fuera de aquí, de Puerto Rico también. Y mi contestación en Brasil como aquí es la siguiente. *¿Por qué no aprovechar la afirmación de los jóvenes de que uno es incompetente y empezar una discusión con ellos sobre la competencia? ¿Qué es la competencia? ¿Qué es la incompetencia?* Y probar a los jóvenes a través de una discusión sobre la incompetencia, la competencia, ¿no? Porque mire, nosotros no podemos imponer, a no ser autoritariamente, la confianza. La confianza no se impone; se vive, se crea. Si los jóvenes están desconfiados hay que probarles que no hay razón para estar desconfiados. ¿Y por qué no aprovechar y discutir? Yo creo que el problema más grande que se puede plantear allí, de ahí en adelante no es tanto con los jóvenes sino con la estructura universitaria. Que la estructura universitaria empiece a desconfiar también que la profesora es incompetente; que la estructura universitaria se encuentre, o piense que se encuentra, en un sitio donde no pueda salir, con la satisfacción de un programa pre-establecido en que sólo éste es el que da la cientificidad a los universitarios. Esta es una tontería inmensa, y hay que pelear un poco con ciertas tácticas para no perder el empleo, ¿no? Mi proposición no es que ustedes quieran resultar heroínas o héroes (porque no se hace transformación con heroínas desempleadas, ¿no?). Hay que trabajar, pero para mí, este es uno de los caminos: *invitar a los muchachos a una reflexión también sobre esta demanda de ellos. ¿Por qué es que a ustedes les parece que yo soy incompetente?* Y después discutir sobre la competencia y decir, *¿qué es lo que hay detrás de la exigencia de ustedes (o por dentro)*

para que yo haga un discurso autoritario? Porque mire, la persona puede ser incluso democrática pero tener un discurso autoritario, el autoritarismo del saber. Hay que discutir con los muchachos ya que ellos no hacen esto porque quieran "fregar" al profesor o la profesora, no; porque les ha sido dicho a través de toda su experiencia, que es así. Discutir este lado trágico del autoritarismo que es la pasividad de quienes sufren el autoritarismo, la pasividad activa (¡miren que contradicción!), es una pasividad que actúa en el sentido de demandar más autoritarismo. Hay que discutir este proceso que es ideológico y cómo aquí esto se verifica, se da en la práctica. Yo creo que si fuéramos capaces de hacer esto disminuiríamos en mucho esta renuencia de los estudiantes.[18]

Ahora, por ejemplo, para ayudar a profesores y profesoras como tú, en la Universidad Católica de Sao Paulo yo conversé con la dirección del centro de educación que es la facultad de educación, y le dije lo siguiente: "mire, en primer lugar me parece errado que haya un grupo de profesores que sólo dé clases a doctorandos y a postgraduandos y que nunca se encuentren con los muchachos que recién llegan a la universidad. A mí me gusta enormemente trabajar con los que están haciendo sus disertaciones, pero yo necesito también conversar con los muchachos del básico. Entonces, estoy arreglando

---

18 Freire alude de esta forma al problema de la resistencia al diálogo y a la pedagogía liberadora en el marco de una opción "radicalmente democrática", como dice Paulo, por parte de los estudiantes o de los grupos populares. En realidad se trata de un problema al que ha estado dando atención desde los comienzos de su labor con la educación de adultos. La resistencia del educando es expresión y fruto de un complejo proceso que incluye varias dimensiones psicológicas e ideológicas: a la inseguridad ante el riesgo que representa la libertad para pensar y crear, y la falta de práctica junto a los hábitos propios (o sea el condicionamiento) de una actitud pasiva y sometida, se suma el poder limitante e inhibidor de la ideología que sostiene el autoritarismo. Y todo esto, además, se refuerza por las inseguridades, los hábitos, y la ideología autoritaria de los propios educadores y educadoras.
En ocasión en que se le hace a Freire una pregunta similar en el marco de otra entrevista, dice lo siguiente: "En cierto momento, cuando un educador invita a los educandos a adoptar un enfoque diferente, ellos se sienten inseguros. Ellos necesitan seguridad. En el momento en que el educador dice: 'yo no vine aquí a enseñarles sino a aprender con ustedes', los educandos no están preparados. Se sienten indefensos...Ellos necesitan un PROFESOR...La sugerencia que yo daría sería que cuando empecemos a trabajar con un grupo nuevo, si nos damos cuenta de que están esperando mucho más nuestra palabra, es mejor empezar 50% como educadores y 50% como educandos, para en el proceso morir como exclusivos educadores y renacer nuevamente como educadores-educandos e invitar a los educandos a morir también como exclusivos educandos para renacer como educandos-educadores". Citado en Rosa María Torres, *Educación popular. Un encuentro con Paulo Freire*, p. 82. En otras palabras, Freire propone trabajar con astucia para saber enfrentar la negativa al diálogo por parte de los estudiantes y tornar tal resistencia en agenda curricular y tema de análisis y discusión, tal como lo sugiere precisamente en su respuesta en el contexto de su conferencia en la Universidad Interamericana.

allá seis encuentros con jóvenes de los cursos básicos de la universidad. Yo propongo que la reunión sea con menos gente que la que hay aquí hoy, para discutir con ellos exactamente sobre esto y al lado tener un re-encuentro con profesores jóvenes también. Porque miren, con relación a mí es un poco dudoso que un muchacho diga: "Paulo Freire, tú estás bromeando, tú eres incompetente; empieza a dar tu clase", porque quedaría un poco aplastado con la carga de un mito que se ha creado en torno de mí (y con el cual yo peleo mucho). Entonces el muchacho no me va a decir que yo soy incompetente; él queda temeroso de decir esto, y entonces yo puedo, con más facilidad, discutir con ellos sobre la competencia de los jóvenes profesores y la competencia de ellos también, porque ellos piensan que no son competentes y sí lo son. Ellos tienen una cierta competencia que es fundamental. Esto es una parte de tu pregunta; la segunda es una pregunta que tiene que ver con algo que yo hablé ayer... tú afirmas que es posible experimentar una educación liberadora en una sociedad autoritaria y mi respuesta es simplemente la siguiente: si sólo fuera posible hacer una educación liberadora en la sociedad que ya se liberó, no sería posible.... Yo creo que se puede dar el curso, se puede desarrollar el curso, pero cada vez de manera menos, menos autoritaria. Yo no creo que tú puedas también de sopetón hacer un cambio total, no cambia nada, incluso tú sola no puedes hacer eso, pero despacito, de poquito a poquito, yo creo que tú puedes cambiar la cosa y alcanzar por lo menos la mitad del programa.

Pregunta: Yo también, como a la compañera, se me hace cada día más doloroso el vivir este compromiso de encontrar y de re-encontrar, junto a esta juventud, el conocimiento. Pero es porque también percibo que en nuestro Puerto Rico actualmente la educación superior se ha comercializado y lo entiendo de esta manera: se vende al que mejor la pague, tratando muchas veces de reducir los costos de su producción y se consume, muchas veces, con un mero ánimo consumista, como quien va al cine o a cualquier otro espectáculo sin asumir un compromiso de participación. Se dice que miles de estudiantes--y por supuesto no son los varios centenares que están aquí presentes--pero tal vez los miles que no están. Se dice que miles de estos estudiantes asisten hoy en día en Puerto Rico a las universidades no por el genuino interés de participar en un proceso creativo y liberador sino porque no consiguen trabajo. Aquí hay un porciento de desempleo en la juventud, creo que de veinte y pico porciento; y si van a la universidad reciben becas y fondos federales, etc. Se habla también, por otro lado, de si tal o cual universidad es o no productiva o si está en bancarrota. La facultad universitaria en

gran medida, en gran proporción está compuesta por profesores a tarea parcial (y ahora estoy sangrando por la herida) a quienes la administración tiene que utilizar tal vez hábilmente y con la mejor de las intenciones. Porque es que cuesta caro, por ejemplo, pagar el financiamiento de un edificio como éste. Pero que tienen que estar participando en esa tarea liberadora ante la angustia de saber si hay o no hay clases para ellos el próximo semestre, cuántos estudiantes, cuántos cursos, etc. Yo lo único que quisiera es, de su parte, como sus palabras me han inspirado tanto y sabiendo que esto es un mal del mundo moderno pero como es agobiante participar de esta tarea en estas condiciones, *me gustaría oir sus palabras de ánimo y de estímulo.*

Freire: Mire, sí, en Brasil es la misma cosa. Yo acostumbro hacer referencia, en Brasil, a ciertos tipos de universidades diciendo que ellas son pomposos "shopping centers". Y nosotros los profesores vendemos un mal conocimiento casi siempre. Los estudiantes se equivocan comprando ciertas mercancías. Ahora esto es en Brasil, pero me gustaría, sin embargo, decir a ustedes que a veces aún en la intimidad de ciertos "shopping centers" que yo conozco en Brasil hay cosas distintas, hay experiencias diferentes. No me gustaría salir de Puerto Rico dándoles la impresión de que yo afirmo o defiendo que en primer lugar debemos formar las conciencias y el corazón de las personas en conciencias buenas y corazones amorosos, para después -- con gente angelical-- hacer una sociedad bonita. No, por amor de Dios, no es así que yo pienso; yo pienso al contrario de eso, yo pienso muy dinámicamente, muy procesalmente, muy contradictoriamente. Por ello mismo es que pienso así. Yo les diría una cosa que me gusta mucho decir, que es la siguiente: *en la historia uno hace lo que es posible y no lo que le gustaría hacer. Significa que la única posibilidad que yo tengo de hacer mañana lo que hoy es imposible, es hacer lo posible de hoy. Es haciendo lo que es posible ahora que yo haré mañana lo que ahora no es posible hacer.* Esto exige de nosotros un conocimiento muy claro, muy lúcido de lo que yo acostumbro llamar el "mapamiento ideológico" de la institución donde yo trabajo. Yo hago "mapas" y después yo digo: en una situación difícil puedo contar con el departamento de estudios sociales; yo puedo contar con los profesores del departamento de ciencias físicas y matemáticas, pero no puedo contar mucho con el personal de educación..." Esto aquí son hipótesis. Es preciso hacer esto, incluso para poder trabajar mejor; en el momento en que ustedes sean 50 profesoras y profesores en una cierta universidad, en una misma posición, ya se torna un poco más difícil echar a una para afuera porque intentó un trabajo más allá de su área de conocimiento. La educadora es una persona en lucha o no es educadora... Y entonces no es fácil, es muy difícil...

Pregunta: [Un joven estudiante se dirige a Freire con una larga exposición que despierta visible impaciencia entre el público presente, incluyendo profesores y autoridades universitarias ubicados en la plataforma junto a Freire. El planteamiento del estudiante parece ser muy confuso e incoherente y, de hecho, resulta imposible transcribir su intervención. Freire, sin embargo, sigue con atención las palabras del joven, dando muestras de interés y respeto. La respuesta que sigue es un buen ejemplo del estilo dialógico de Paulo, que incluye un replanteamiento de los interrogantes e ideas presentadas, y las posibilidades de continuar la reflexión en forma creativa y pertinente]

Freire: Yo tengo la convicción de que en un proceso educativo nosotros tenemos que echar mano de esto que un profesor de Costa Rica, Francisco Gutiérrez llama el "lenguaje total".[19] Es traspasar la fijación en el lenguaje estrictamente oral...Tú tienes un lenguaje del cuerpo que es fundamental; incluso es muy africano. Los africanos hablan mucho con el cuerpo y no solamente con la palabra. Su cuerpo es palabra también. Toda la cuestión corporal de la sensibilidad, todo lo que tiene que ver con formas de comportamiento simbólico me parece absolutamente fundamental en la educación. Pero una cosa en la que yo insistiría es que todo esto tiene una coherencia. Cuando tú hiciste el planteamiento de la diferencia entre la palabra hablada y el pensamiento, me parece que tomas el riesgo de dicotomizar pensamiento y palabra, y palabra y pensamiento, de la realidad concreta. Me parece que hay una dialectización entre estos elementos que demanda una cierta coherencia también. Yo tengo una hija en Brasil que me parece que desarrolla una actividad extraordinaria en el campo de la educación de niños. Ella ha escrito un libro[20] que, cuando yo acabé de leerlo, la llamé y le dije: "mira hija, una de las sensaciones mejores que una persona puede sentir es descubrirse superado por otra persona. Y en el caso, yo me siento superado por ti y es muy lindo esto". Ella juega mucho con esto que tú hablaste. En el fondo, ella hace con los niños una lectura sobre el mundo e, independientemente de la lectura de la palabra, utiliza su cuerpo también. Para hacer ese juego ella tiene que utilizar a Piaget, también

---

19 Entre otras obras de interés, relevantes para nuestro tema en este libro, recomendamos la lectura de los siguientes ensayos de Francisco Gutiérrez: *Educación como praxis política* (México: Siglo xxi, 1985), y *¿Adoctrinamiento o liberación? Praxis de la comunicación cristiana* (Buenos Aires: Ediciones Paulinas, 1987).

20 Freire está aludiendo probablemente a Magdalena Freire, *A paixao de conhecer o mundo* ["La pasión de conocer el mundo"], 3a. ed. (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985).

a Freinet, con Paulo Freire y con ella misma. Ella trabaja los tres educadores pero con personalidad propia. No sigue a ninguno en particular. *La mejor manera que uno tendría de homenajearme, de comprenderme, de entenderme, no es seguirme. Si uno me sigue, ya no me entiende. Hay que re-hacerme* y no seguirme.

Voy a aprovechar tu planteamiento que es muy interesante para decirle a los profesores y profesoras que *una de las cosas más difíciles para nosotros es aceptar un acercamiento abierto con los educandos*, fuera de la rigidez de un programa; porque podríamos enfrentarnos a problemas como éste. El joven hace un planteamiento, que incluso hay algunas personas que piensan que no tenía sentido, y tenía y tiene su sentido. ¿Qué exige eso del profesor? Exige: ¿tiene la contestación a la pregunta o la valentía de decir que no entendió porque no tiene la competencia? Es esto lo que tenemos que hacer, asumir la valentía de ser humildes y es difícil decirle a un alumno: "mira, yo no sé eso, pero quisiera que me ayudaras a entenderlo". Recuerdo que cuando era muy joven y enseñaba en la Universidad de Recife daba clase de *Historia y Filosofía de la Educación*; un día un muchacho me hizo un planteamiento que yo no sabía contestar. Esto fue un jueves. Le dije: "¿tú estás libre el domingo próximo? Entonces, te invito a comer a mi casa y después trabajamos toda la tarde en mi biblioteca, y vamos juntos a investigar ese punto que me traes. La otra semana le traemos la información a los otros compañeros porque realmente en este momento yo no sé". Fue tan sencillo y los estudiantes no empezaron a dudar de mí; al contrario, empezaron a confiar más porque yo no contesto sin saber, de manera ninguna.

Te sugiero que como estudiante de ciencias sociales, tienes que comprender mucho esa cuestión simbólica. Simplemente, te sugeriría que te detuvieras un poco más sobre esa duda que tienes y puedas reformular más claramente tu planteamiento y superar ciertos momentos aún dicotomizados del pensamiento que tú tuviste allí. Que planteaste algo muy interesante, no hay duda alguna.

Pregunta: No quisiera perder la oportunidad porque de momento se estaba hablando desde la perspectiva de la universidad; yo quiero hablarle desde la perspectiva de la práctica en comunidades. Yo soy parte de un colectivo que como grupo trabajamos en una comunidad muy pobre en Puerto Rico, marginada desde todo punto de vista, la Comunidad Llorens Torres. Viven allí sobre 30,000 personas, casi todos desempleados, casi todos han abandonado y continúan abandonando la escuela antes de terminar el primer año de escuela superior. Llevamos allí cuatro años.

Con relación a nuestra práctica allí para la cual hemos adoptado sus postulados por simple y sencillo sentido común, (porque es lo que

más se adecua a las condiciones en que estamos trabajando) nos han surgido mil y una preguntas que quisiéramos hacerle, pero sólo le vamos a hacer dos. Hay una especie de eslabón perdido que nosotros no hemos encontrado por la marginación de nuestra población al proceso de producción, como le decía antes. Esta población no trabaja. En una situación así: (a) *¿cómo se une la concientización a la organización para producir el cambio social aunque sólo afecte en ese momento determinado de la historia a ese segmento de la población? ¿Dónde está ese eslabón perdido entre la concientización y la organización para la transformación?*

Y la otra pregunta es, ayer usted hablaba un poco de cómo tenemos que comprometernos en el proceso educativo y no pensar nunca que no podemos hacer cierto tipo de análisis o cierto tipo de afirmación o comentario por temor a que los estudiantes lo hagan propio sin pensamiento crítico envuelto. Yo entiendo muy bien el planteamiento suyo. Ahora bien, en unas condiciones en que la población no tiene información (no estamos hablando de inteligencia ni de capacidad crítica, sino de información solamente), (b) *¿cómo se evita por parte del educador o de uno de los lados del proceso de interacción educativa el hacer análisis que pueda ser indoctrinante, cuando la otra parte no tiene los datos, no tiene los elementos necesarios?*

Freire: Exacto y excelente. ¿Qué tú haces fuera de esto..., estudias o eres profesora ya? [la persona responde diciendo que tiene una maestría en psicología]

Quisiera hacer una sugerencia, más bien una reflexión. Imaginan ustedes que la joven estuviera inscripta en un curso de filosofía de la educación o en cursos de sociología de la educación, o en cursos de ciencias sociales aplicadas a la educación; si yo estuviera dictando un curso de psicología social y se me planteara esta situación, ¡ustedes no se imaginan qué semestre fantástico! Podría un profesor de filosofía de la educación pasarse todo el semestre discutiendo con sus alumnos cuestiones como éstas; podría contestar desde el punto de vista teórico, una indagación que emerge de una práctica intensamente crítica, porque si tú no tuvieras esta práctica intensamente crítica, no podrías plantear esta cuestión. Lo que pasa es lo siguiente (y aquí hay una de las críticas de lo que hacemos nosotros). Nosotros nos distanciamos de tal manera de la práctica, que vivimos perdidos en un universo de conceptos que cada vez más se agotan de concretización a la cual debían estar en relación directa. Estamos conviertiéndonos en expertos en conceptos abstractos. En lugar de discutir por un semestre la reflexión filosófica de los dos planteamientos hechos desde un punto de vista sociológico o político,

nos pasamos discutiendo conceptos, por ejemplo, ¿qué es el acto educativo? Decimos esa serie de cosas que ya están dichas o escritas sobre la filosofía de la educación sin tener posibilidad de conectar lo que está escrito con la pregunta. Tú nos haces una pregunta como ésta a algunos de nosotros, no digo a todos, y probablemente el profesor diga, "eso no tiene mucho que ver con el programa". Pero esto tiene mucho que ver con la filosofía de la educación, con sociología de la educación, con ciencia política. A mí se me hace cada vez más difícil hacer una proposición irrealizable, pero me gustaría si yo tuviera la oportunidad de pasar por lo menos quince días en Puerto Rico discutiendo con grupos de 40 personas esta pregunta (pero no prometo porque no puedo, no es fácil).

Para no irme sin decir alguna cosa sobre la pregunta, me gustaría tocar la segunda parte de la pregunta. Ambas son excelentes preguntas, porque expresan determinados momentos de una práctica con la masa popular. Tú encuentras en Brasil la misma cosa, donde quiera que tú trabajes vas a encontrar esto, más o menos fuertemente, dependiendo del nivel de pelea en que están las masas populares. Si están más fuertemente comprometidas a la lucha, más lúcidas con relación a esta parte; o menos lúcidas. La educadora tiene que tener conductas, procesos, métodos distintos en función de las situaciones históricas distintas. Los métodos y procedimientos son históricos y no abstractos.

La segunda pregunta que me hiciste donde me planteas si llega uno a la comunidad que por diversas razones está aplastada y distanciada de ciertos tipos de información en torno de la vida misma local y nacional, ¿qué hacer? Si uno llega y no da esta información, la comunidad sigue desinformada; y si da la información, ¿cómo evitar que se haga una especie de "mangoneo" [manipulación]? Creo que en primer lugar hay que comprender desde el punto de vista de la teoría del conocimiento, desde el punto de vista epistemológico, que hay un papel importante en un momento fundamental en el proceso de conocer, que es informativo; pero lo que pasa es que hay que comprender cómo informar desde un punto de vista que no sea "mangonear", ya que hay información "mangoneadora". Es inviable conocer sin informar y sin formarse (informarse es formarse, desde el punto de vista epistemológico; formarse desde adentro para afuera). La cuestión es que en el momento en que tú das la información de tal manera que reduces el contenido de la información a una especie de ladrillo que regalas a las personas que lo reciben, tú no estás desarrollando nada y la información es "mangoneadora" y da a los que reciben la información la sensación de que tienes una competencia que ellos no tienen y que no pueden tener. Esto es un arma ideológica de

los que informan así. El lenguaje oral es profundamente dominador en circunstancias como ésta porque es incluso un lenguaje de clases sociales. Imagínate si yo llego allá y hago mi epistemología porque yo quiero dominar; pero si yo llego y discuto primero lo que significa conocer y un día digo: "la teoría que explica el acto de conocer se llama epistemología". Aquí no hay problema ninguno si yo podría estar dando una información que se superpone al nivel de comprensión teórica, inclusive del aparato lingüístico que tiene la comunidad. Pero si en vez de hacer esto yo intento informar a través de un proceso de problematización permanente que, primero, parte de la realidad en que se está y, segundo, desde la información que se da o que se propone, entonces la información pasa a ser aprehendida por el grupo social popular. En la medida en que las personas aprehenden la información, ésta se hace conocimiento y es solamente ahí donde inclusive se puede memorizar la información. Uno memoriza lo que sabe y no lo que no sabe; aquí es donde está la equivocación de muchas personas que no saben el papel de la memoria en el acto de conocer; sólo se memoriza lo que se sabe. Las cosas que yo no sé yo no puedo memorizar porque no las aprehendí. Yo sólo aprendo cuando aprehendo, es sólo cuando aprehendo que aprendo y memorizo...Aquí es que se produce la formación.

3

Temas de Educación y Política

Hace un año más o menos, creo que fue en marzo del año pasado, yo estuve aquí, (en un viaje un poco loco, que yo repetí ahora pero que tengo la impresión que no aguanto hacer de nuevo; salí de Brasil un miércoles por la noche y llegué de vuelta un sábado por la mañana. Es demasiado, es muy lejos para soportar entonces tantas horas de avión. La palabra buena es cansado, más o menos "hueco", que es peor que cansado: una sensación de vacío por dentro. De cualquier manera aún así cansado, agotado, me gusta volver aquí a esta misma Universidad, a esta misma sala).

La vez pasada cuando estuve aquí yo dije que siempre hay una cosa, entre muchas cosas que yo no sé hacer bien, y es dar charlas en el sentido tradicional de esta palabra. A mí me gusta mucho conversar, discutir, pensar en voz alta, pero no propiamente hacer discursos, como cierta ostentación de una sabiduría que a veces no existe y que es simplemente aparente. A mí me gusta preguntar, contestar preguntas (cuando yo sé), y eso es lo que voy a intentar esta noche. De cualquier manera en el comienzo, como una tentativa de introducción haré algunas reflexiones generales sobre la educación que es el campo en que yo me encuentro desde hace años.

Estas reflexiones que voy a intentar hacer así, una unión de un punto aquí y un punto allá, resultan de mi propia práctica como educador, como profesor en Brasil...

Imposibilidad de la neutralidad política

Este aspecto que me gustaría ahora enfatizar es exactamente la *imposibilidad de neutralidad en la educación,* independientemente de si la educadora o el educador está consciente de esto. Ahí yo diría que la subjetividad del educador no cambia nada la objetividad del fenómeno. Esto es,la prática educativa es en sí una práctica política. No significa sin embargo que sea una práctica partidista o partidaria. El educador, sí como político incluso debe tener su opción partidaria y vivirla, pero la naturaleza política de la educación trasciende los departamentos de partidos políticos.

Hay, indudablemente, una politicidad de la educación, como hay una educabilidad de lo político. El acto político es también pedagógico, independientemente de si el político sabe de esto, o está consciente de esto.

Obviamente, la politicidad de la educación y la educabilidad de

lo político no agotan la explicación total de la educación y de lo político porque hay especificidades de ambas prácticas. Si esto es una verdad, significa que resulta inviable pensar la educación sin pensar la cuestión del poder. Es absolutamente imposible. La educación no es algo así como una especie de provincia intocada por el poder. No; por el contrario, la educación está muy ligada al poder...Es imposible por lo tanto pensar incluso los métodos, los objetivos de la educación, pensar los diferentes procedimientos de la tarea del educador o la educadora, los anhelos, las dudas, todo esto, lejos de una reflexión sobre el poder y el poder político que engendra la propia educación. Es imposible dejar de pensar esto en la medida misma en que *la educación sistemática,* la que se da en las escuelas y universidades *en gran parte reproduce precisamente la ideología del poder en el poder. No podría dejar de ser así.*[21] Si se considerara que esto no debería ocurrir, esto sería una manera muy angelical de pensar, a no ser que la humanidad en el año 2,500 sea tan diferente de la de hoy que entonces los planteamientos sobre el poder y la educación sean otros. Pero yo no estoy allá, estoy aquí hoy.

Ideología y dominación

La educación no tiene solamente este papel de reproducir la ideología y los valores de quienes están en el poder. Sí, esto es una verdad y me parece que no hay cómo escapar a esto... A veces, esta tarea reproductora de determinados valores y determinados principios se da por ejemplo a través de una clase de historia o de una clase de lengua también, con ciertos elementos ideológicos, ciertos elementos discriminatorios, por ejemplo. A veces esto se da no a nivel de una conciencia crítica sino de una asunción. Es exactamente la fuerza que hace opacante, que es la fuerza de la ideología. Por ejemplo: una profesora de lengua portuguesa, tomemos el caso mío de Brasil por ejemplo, una profesora de un área periférica de una ciudad brasileña cualquiera que esté trabajando con niños y niñas proletarios; enseña por ejemplo a los niños que decir "nois vai" es absolutamente errado, es una traición a la lengua portuguesa porque la expresión buena, correcta, exacta es "nos vamos".... Cuando esta profesora defiende con tanto ardor la corrección sintáctica, la concordancia verbal de los que se consideran errores del lenguaje de los chicos, ella está reproduciendo una ideología del poder y el lenguaje de la clase dominante para quienes la lengua y el lenguaje de los dominadores es

---

21 Es decir que la parcialidad o la no-neutralidad de la educación se advierte especialmente en esa función de reproducir las ideologías dominantes, como así también en la contradicción deliberada de las mismas (ver nota no. 17, más arriba).

superior, intrínsicamente, a la lengua y el lenguaje de los dominados. Y eso se hace desde las escuelas; y lo que es peor es que los dominados reproducen esto contra ellos mismos; es trágico, pero es así también.

Yo tuve una experiencia larga en este campo de Africa, por ejemplo, de ver cómo para los colonizadores (lo que es obvio también) la lengua buena, correcta, la única, es su lengua. A las lenguas de los colonizados le llaman "dialectos"; ¿no es interesante esta palabra, *dialecto?*[22] Y muchos lingüistas buenos caen en esta trampa. Como también los colonizadores siempre dicen que la historia de los colonizados empezó cuando ellos llegaron allá. Antes no había historia. Esto es otra cosa rara que haya un agrupamiento humano fuera de la historia; ¡esto es inviable! También la cuestión de la cultura, por ejemplo: la música de Beethoven es "cultura", la danza popular es "folklore"; es una cosa extraordinaria esa diferencia.

Esa reproducción ideológica se da independientemente a veces de la posición del educador, de la opción del educador; esto se da ahí...en la reproducción de ciertos rituales; encontramos esto en nuestra observación de las escuelas como profesores o como estudiantes. Entonces yo repito que una seria reflexión sobre la educación y sus posibilidades no puede escapar a una reflexión concomitante sobre el poder político, porque si no vamos a volar como ángeles y a pensar un mundo que no es el mundo de lo concreto en el cual estamos.

Lenguaje e ideología: el caso de la lucha de las mujeres. Ahorita yo estoy insistiendo demasiado en decir "la educadora" o "el educador", y no "los educadores", y no es por acaso esto. Hay aquí, en mí ahora, *una opción muy clara que es política en primer lugar, que es mi atención a la lucha de las mujeres, aunque yo soy hombre, pero mujer también.*[23] Yo dije

---

22 Véanse las referencias sugeridas en la nota no. 13. Por cierto, en Africa el mismo Paulo y sus colaboradores han tenido que bregar con la ambigüedad y el dilema del uso del portugués como lengua oficial (¡siendo el idioma impuesto por los colonialistas!) como lengua común empleada dentro del proceso de des-colonización y re-africanización de pueblos tales como Cabo Verde, Guinea-Bissau, Santo Tomé y Príncipe. Por ejemplo, cómo escoger una nueva "lengua nacional" donde no existe el "criollo" y donde coexisten diversos grupos étnicos y varias lenguas indígenas (caso de Angola y Mozambique) es un reto formidable. Freire se refiere específicamente a estos problemas en un diálogo incluido en su obra *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación* (Barcelona: Ediciones Paidós, 1990) págs. 179-184. Además, léase el diálogo que sostiene con Donaldo Macedo, en torno al tema del replanteamiento del proyecto de alfabetización en Guinea-Bissau, en el cap. 5 del libro de Freire y Macedo, *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad* (Barcelona: Ediciones Paidós, 1989).

23 Una de las notas salientes de la contribución de Freire en Puerto Rico es sin duda su testimonio de afirmación incondicional al proceso de liberación de la mujer. No sólo Paulo se ha solidarizado con esa lucha como constitutiva de su propia praxis y

recientemente en una entrevista para un programa de carácter nacional en Brasil que yo era también mujer. Y yo soy de una región de Brasil, el noreste, que es machista, profundamente "macho"; y esta entrevista ocurrió en un programa muy famoso en Brasil, donde graban de manera que uno puede verlo después. Me acuerdo que yo estaba en casa comiendo con mis hijos, cuando yo dije esto, que yo soy también mujer. A los dos segundos el teléfono sonó y era desde Recife, a 2,200 kilómetros de distancia. Mi cuñado me decía: "¿cómo es que tú esperas a ponerte viejo para desmoralizar la familia?" Es exactamente eso: cuando yo insisto en decir mujeres, hombres, y no solamente "los hombres", es porque hay un fondo ideológico y no sólo lingüístico. A veces me dicen: no pero como en el español y el portugués, si usted tiene todas mujeres y solamente un hombre, entonces tendría que decir "todos ustedes". ¿Y por qué no *todas*?... No es cuestión de la sintaxis de la lengua en sí. La lengua, o el lenguaje es algo cultural; la naturaleza de la lengua se quedó macha, precisamente por el machismo de los hombres. Es interesante, si yo digo aquí "todos los hombres son... etc." no es necesario hacer una investigación; todas las mujeres entienden que están incluidas en mi discurso. No hay necesidad de decir "yo estoy diciendo que tú también..."; "todos los hombres son seres curiosos..." y las mujeres se encuentran ahí. ¡Esto es ideología! Porque cuando yo digo "las mujeres son seres curiosos", ningún hombre se encuentra incluido ahí en este discurso... Esto pasa de generación en generación y ahí la cuestión tiene que ver con el poder macho; entonces yo creo que es importante llamar la atención a esto.

Educación y transformación social. Sé que estoy hablando aquí de cosas evidentes y no de cosas misteriosas. Pero es bueno insistir en esto porque yo diría que muchos de nosotros, profesores y profesoras, educadores y educadoras, tenemos la tendencia ingenua de acreditar o de reconocer en la educación una fuerza que ella no tiene y es bueno entonces llamarnos diariamente la atención...para que no pensemos entonces que la educación está realmente en la palanca de las transformaciones históricas y sociales. Yo creo que es necesario desalentar esto para que *no caigamos en este sueño pedagogista de atribuir a la educación una fuerza fantástica que en verdad no tiene.*

Por otra parte hay una cosa interesante que subrayar también y es que aunque *no es la educación el motor mismo de las transformaciones sociales, las transformaciones no se dan sin ella...*

---

filosofía, sino que él mismo ha sido profundamente transformado por ella. Nótese la referencia personal al respecto en su respuesta a la segunda pregunta que se le plantea al término de esta misma charla, un poco más adelante.

Sobre la politicidad de la educación

La cuestión del autoritarismo. Ahora, después de esta introducción, que está un poco larga, me gustaría tocar uno o dos puntos más y ahí pararía y probablemente podríamos conversar un poco. El punto que voy a plantear ahora es la continuidad de lo que yo dije antes que es lo siguiente: Como educador estoy ahora convencido no porque yo escuché, no porque yo leí en un libro, pero estoy convencido de que *la práctica educativa es política, porque yo me experimenté en esta práctica y descubrí que esta práctica realmente tiene esta politicidad.*[24] Si yo hago este descubrimiento, entonces el otro momento inmediato a este descubrimiento es que yo no puedo como educador tener una práctica educativa inconsistente... Esto significa entonces que temprano o tarde tengo que hacer una opción que es política, pero no necesariamente partidista. Y hay un aspecto que yo expondría a ustedes aquí presentes. Creo que hay una gran cantidad de personas que están envueltas en la educación. Yo voy a poner un punto frente al cual esta opción, a mi juicio, debe manifestarse y que, repito, no es un punto estrictamente filosófico. (Puede ser tratado filosóficamente pero es un punto político que ahora yo lo pongo ahí arriba de la mesa.) Es exactamente la cuestión del autoritarismo o no, del profesor o de la profesora, *el autoritarismo en la práctica educativa.* Esto tiene una serie de implicaciones que van desde la más simple relación entre el educador y los educandos hasta la participación cada vez más activa de los educandos en su propia formación. Obviamente, un educador de opción autoritaria (y esta opción autoritaria es explícita en diferentes niveles partidistas en cuanto a una opción reaccionaria), un educador de opción autoritaria no tiene nada que ver en su práctica, primero, con el estímulo a la curiosidad de los educandos. No, no tiene; autoritariamente él está convencido de que es sabio, de que tiene un saber que debe ser trasmitido. Y esta es una postura autoritaria y, como autoritaria, postura elitista también.

---

24 Así se refiere Freire a tres fases de su itinerario vocacional e intelectual en este sentido: "Fue la misma práctica al revelar su naturaleza política la que nos re-educó. Por ejemplo...en mi primer libro, *La educación como práctica de la libertad,* no hay un solo párrafo donde yo me refiera a la politización de la educación. Ni una sola vez siquiera. En relación a ese avance hubo un segundo momento, ya en los comienzos de mi exilio en Chile, en que yo empecé a hablar de un aspecto político de la educación o *del* aspecto político de la educación. Y un *tercer momento,* que ocurrió durante mi exilio en Europa, cuando yo digo: 'No, no hay un aspecto político; la educación es política'. La educación tiene una politicidad, la política tiene una educabilidad..." En Paulo Freire y Frei Betto, *Esa escuela llamada vida* (Buenos Aires: Editorial Legasa, 1988) pág. 81.

Domesticación vs. criticidad y creatividad (opción democrática). Si tomáramos solamente este punto y empezáramos a hacer reflexiones sobre tal práctica y sus implicaciones con el poder, por ejemplo, creo que sería muy fácil percibir cómo *hay un esfuerzo fantástico en nuestra educación en Latinoamérica, cualquiera que sea el nivel de la escuela desde niños hasta la universidad, hay un esfuerzo tremendo en el sentido de reproducir la pasividad de los educandos, que a nivel de la práctica social y política más amplia, significa la pasividad de las masas populares de cara al poder.*

Es una enorme contribución que podemos dar a un estado, a un poder político que no respeta la sociedad civil. No puede haber mejor contribución que la de domesticar a los educandos. Al contrario de una perspectiva y una práctica que deberá encaminarse en el sentido de estimular la crítica, el derecho de preguntar, de dudar, estimular la expresividad de los educandos, estimular la creatividad que no puede existir fuera del riesgo. Incluso existir es arriesgarse y *una educación que evita el riesgo es profundamente anticrítica y antidemocrática.* Ahora, los caminos son diferentes de acuerdo al punto de vista de la historia de lo que uno pueda hacer en Brasil en ese sentido, que no es lo mismo que otro pueda hacer en Puerto Rico y viceversa. Pero lo fundamental yo creo, si alguien me preguntara entre algunos aspectos de la educación en América Latina reconociendo todo esto que yo hablé antes para no caer en un tipo de idealismo, *cuál sería así un punto que tú enfatizarías,* yo contestaría inmediatamente, *una educación que intentara desarrollar a un máximo una comprensión crítica de la realidad.*[25] *Esto es político...* Para terminar ahora estas consideraciones y tener un poco de conversación yo diría que hay algo que me parece importantísimo para nosotros en cuanto educadores y educadoras. En primer lugar yo reconozco que la práctica educativa es política; en

---

25 A lo señalado antes en cuanto a principios claves de la práctica y la filosofía de Freire mantenidos desde los primeros tiempos, en la nota no.12, podemos añadir aquí ahora sus propias palabras en *La educación como práctica de la libertad* (Montevideo: Tierra Nueva, 1969, págs.104-105, 112-114) que se mantienen muy vigentes:
"[Necesitamos]...una educación para el desarrollo y la democracia...que posibilita al hombre para la discusión valiente de su problemática. De su inserción en esta problemática...Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro. Que lo predisponga a constantes revisiones. A análisis críticos de sus "descubrimientos". A una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión...no admitimos una educación que lleve al hombre a posiciones quietistas, sino aquellas que lo lleven a procurar la verdad en común, oyendo, preguntando, investigando ...es precisamente la criticidad la nota fundamental de la mentalidad democrática...
La educación es un acto de amor y, por lo tanto, un acto de coraje. No puede temer el debate. El análisis crítico de la realidad. No puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa".

segundo lugar descubro entonces que, siendo política, yo soy político también porque soy un educador y entonces tengo que clarificar mi opción política; y en tercer lugar, cuando yo estoy en un proceso de clarificación de mi opción política, tengo que buscar una coherencia entre lo que yo proclamo como opción y lo que yo hago o lo que yo escribo. Por eso acostumbro siempre decir a mis amigos y a Elza: si yo me descubriera ahora por ejemplo pretendiendo ser propietario, poseedor de mi mujer y de mis hijos, yo sacaría la *Pedagogía del oprimido* de las editoriales y ya no sería publicada. O entonces yo haría una cartita de un par de páginas para todas las otras lenguas y diría a los lectores: "puede que a usted le guste este libro, pero yo estoy traicionándolo". Yo no puedo leer nuevamente mi libro y llegar a la universidad como propietario de los educandos, como sabedor de las cosas que ellos deben saber; puede que otros profesores sí, pero yo no puedo. Esta coherencia entre un discurso valiente, un discurso progresista (y a veces más que progresista) y una práctica reaccionaria me parece un absurdo. Porque en el fondo, en último análisis, tú eres juzgado no por lo que tú dijiste sino por lo que tú haces. *La práctica es la jueza nuestra, y no nuestro discurso*, no es lo que decimos. Ahora cuando el discurso nuestro gana autenticidad, la práctica también. Ahí tú descubres...que tanto hablar como hacer, son la misma cosa. Entonces yo creo que si la opción es abierta, es crítica y democrática, la práctica tiene que serlo también. Y si la opción es reaccionaria, entonces debe ser también coherente (¡pero yo no tengo nada que ver con esto, yo lo combato!).

Ahora también una de las cosas terribles que nosotros tenemos en nuestras universidades es la distancia a veces entre lo que decimos y lo que hacemos. Claro yo no vine de tan lejos para dar clase aquí a nadie ni tampoco para dar consejos, pero para desafiar sí yo vine. Y uno de los desafíos que yo haría es exactamente éste: procuremos alcanzar este punto, que nunca es absoluto realmente (porque también una coherencia absoluta sería cansadora y terrible). Yo soy un hombre contradictorio también, afortunadamente, pero hay límites de contradicción...Estas son algunas de las contestaciones que yo daría.

Ahora podemos conversar un poco.

Pregunta: Sr. Freire, usted señala que cada profesor como educador es político en un sentido o en otro y que debe discutir la realidad. Mi pregunta es: *¿cuál es la realidad, y quién conoce la realidad?, ¿con o desde qué punto de vista?* Porque actualmente, según lo que usted está diciendo, estoy seguro que muchos de nosotros percibimos la realidad de distinta manera. Por lo tanto, ¿cuál sería esa realidad que usted señala?

Freire: Perdón, yo voy a repetir tu pregunta; si te traiciono tú me dices. El me dijo lo siguiente: yo defendí aquí la posición de que siendo la educación un quehacer político, el educador es un político también. Que una de las preocupaciones del educador entonces sería la de una opción democrática y no de una opción reaccionaria; sería por ejemplo la de no esconder la realidad sino, por el contrario, la de desvelar. Y él entonces pregunta qué realidad es ésta y bajo qué ángulo, ¿no es esto? Yo creo que tu pregunta es muy buena, es fundamental, porque obviamente cuando tú te planteas frente a lo real, en el campo social y en el campo político, para intentar una comprensión de lo que pasa, tú tienes ya una cierta opción que necesita a veces ser clarificada. Pero aquí la cosa que yo planteaba es que a veces uno no sabe que está ideologizado, mas ya está ideologizado. Por ejemplo, uno de los elementos necesarios al cuerpo ideológico de las clases sociales dominantes es de que hablar de sus intereses es hablar de la totalidad nacional. ¿Está claro lo que estoy diciendo? Las clases sociales dominantes jamás podrían admitir en sitio ninguno del mundo que ellas tienen intereses que son suyos y no de la clase trabajadora. Entonces a partir de ahí es fundamental, ideológicamente, independientemente de si el 80 por ciento de las clases dominantes están sabiendo esto (no estoy diciendo aquí que las clases sociales dominadas por los empresarios hacen encuentros en fines de semana para arreglar esto. No, no; es una minoría la que lo hace, no es la gran mayoría). Evidentemente entonces que lo que es verdad para las clases dominantes es verdad para toda la gente, porque ellas creen que representan los intereses nacionales. Este es un punto ideológico fundamental necesario. Entonces por ejemplo a partir de ahí, yo no sé si en Puerto Rico también se dice también esto pero en Brasil se dice mucho: que esa gente (no se si aquí se usa esa expresión también), esa gente no tiene "espíritu de fuerza", esa gente "no tiene ganas para superar el dolor y la miseria..." Cuando sabemos que la sociedad nuestra es tan "justa" que bastaría hacer un esfuercito para ganar una posición; y eso también ideológico. Yo me acuerdo ahora, en un paréntesis, cuando yo vivía en Chile vi una convocación que la clase empresarial chilena hacía... Yo leí la convocación y la propaganda por la prensa, por la televisión, por la radio, para que los productores, las personas envueltas en la producción, estuvieran presentes para discutir las cosas de interés nacional. Y se insistía en convencer, en este llamamiento, que los hombres que vendían frutas en las calles de Santiago, eran también de la clase productora. Fue una cosa maravillosa eso, un espectáculo extraordinario. En aquel momento era absolutamente necesario, desde el punto de vista de la

lucha que se avecinaba o que ya estaba existiendo, de intereses de clases sociales; era importante que la clase que comandaba convenciera a una gran parte de la clase comandada de que era parte de la clase que comandaba. Yo estoy diciendo estas cosas para después llegar al punto que tú planteaste que me parece realmente una pregunta muy seria y muy importante. Claro, yo creo que está quedando claro en qué posición yo me sitúo con este tipo de análisis que yo estoy haciendo aquí.

Evidentemente en un seminario en la universidad no es posible que yo diga a los participantes que los llamados marginados... (estoy diciendo "llamados" porque yo no acepto este concepto en cierto tipo de sociología, el de marginar; no existe la marginación porque toda la gente está dentro de las estructuras y no al margen. Es este un concepto mañoso que se utiliza para no decir los *dominados*. ¡Ven de nuevo la ideología!; cuando uno habla de los marginales está velando la realidad y no desvelándola). Yo no podría decir en un seminario a los alumnos que yo estoy convencido de que los periféricos--también se dice esto en Brasil hoy mucho--las poblaciones periféricas, son periféricas porque son perezosas; yo no puedo decir esto. Ahora yo intento una cierta claridad en el análisis que me sitúa en una determinada posición política y no solamente científica. Entonces lo que salta y lo fundamental de tu pregunta es lo siguiente: sería ponerme en un absurdo que yo no respetara incluso la expresión ideologizada de un estudiante y lo humillara o dijera que la única verdad es la mía. Ahí yo sería contradictorio con mi opción abierta, con mi opción democrática.

En el semestre anterior del año pasado, le puse 10 puntos a cierto estudiante (yo encuentro horrible esa cuestión de estar dando notas)... No podría poner nota a la ideología del alumno; yo respeté, y escribí así, respecto de mi absoluta discordancia: "te doy 10 porque no podría decir te doy O, porque la tuya es una posición de derecha". Yo creo que el punto fundamental de tu pregunta es que *hay maneras diferentes de desvelar la realidad y de comprenderla y que nosotros tenemos que respetar. Ahora tenemos que decidirnos por aquélla que a nosotros nos parece que corresponde más a la realidad misma. Yo no sé si te satisface mi contestación, pero yo creo que tu pregunta ya revela una cosa que para mí es muy importante, que es la duda. Yo creo que cuando uno no tiene dudas está totalmente perdido. Son dos cosas que yo creo que no debemos perder, una es la duda y la otra es el espanto.* Si uno pierde esto esta "fregado", como dicen los chilenos.

Pregunta: Profesor Freire, yo tengo dos preguntas... que me gustaría que explicara. En el taller que tuvimos en la tarde de hoy sobre su

obra y su pensamiento, una de las críticas que se levantaron es que se establece *una dicotomía entre los concientizados liberados y entre los no concientizados alienados;* y surgen a partir de esa crítica dos preguntas: (a) ¿quién decide esa división entre concientizado liberado y no-concientizado alienado?; (b) ¿hasta qué punto el que decide esa división no está manipulando a los receptores, a los sujetos de la acción de la concientización?

Freire: Voy a empezar por la segunda cuestión; a mí me gusta más un diálogo, una discusion, un debate. Si estuviéramos en un seminario durante un semestre, por ejemplo, esa pregunta sería formidable porque tendríamos entonces la posibilidad de buscar juntos... Si tú estuvieras participando de un seminario conmigo normal, todos los lunes de tres horas de discusión, yo te diría: "mira, tú tienes ahí algunos libros míos en los que yo planteo esta dicotomía, muéstrame el texto". A mí me gustaría porque a veces (o casi siempre) uno no lee lo que está escrito mas lo que piensa que debería haber sido escrito; entonces la lectura es ideológica. A veces leemos, desde el punto de vista de la cuestión que tú colocaste, leemos en función de nuestro punto de vista.

Hay un momento en la *Pedagogía del oprimido* en que yo digo que nadie concientiza a nadie. Y digo también que nadie educa a nadie...refiriéndome a los hombres. En aquella época yo había caído en esta trampa de hablar de "hombre" y no de hombre y mujer. La *Pedagogía del oprimido* sólo habla del "hombre"; yo cambié después. Incluso yo hago siempre una declaracion pública. Mis grandes pedagogas, de este cambio, fueron mujeres que yo no conocía, norteamericanas que me escribieron después de la primera edición en inglés de *Pedagogía del oprimido,* en 1970...decían "tu libro es bonito, me ayudó mucho pero tú eres contradictorio. Tú escribes un libro para hablar de liberación y dices en la página tal 'creo en la capacidad que tienen los hombres de transformar el mundo'; ¿y por qué no las mujeres?" Me acuerdo de que yo cambié a partir del 1970 y escribí a todas ellas, montones de cartas, a varios estados de los Estados Unidos; fue muy importante. Pero la cuestión es otra; éste es un momento importante en mi vida porque tuve una seria experiencia de cambio. En casa yo no podía escribir "hombre o mujer" y seguir sin lavar los platos. (Me quedé especialista en arreglar una mesa pero un fracasado hasta hoy en cocinar... Lo que me parece que es todavía la presencia discriminadora de una práctica que se dice ser femenina y que un hombre macho no puede hacer porque pone en tela de juicio su bravura sexual). En el noreste de Brasil, a través de los siglos los hombres pusieron en las cabezas de sus mujeres que el hombre que va

a la cocina empieza a ser menos macho y las mujeres no quieren que sus maridos sean vistos así y entonces ponen a sus maridos bien lejos de la cocina. Es una manera también de caer en la trampa. También con esto los hombres se quedan lejos de la cocina; no hacen ni siquiera café. Hasta hoy yo tengo una dificultad tremenda para cocinar cualquiera cosa además de huevos fritos y hacer café. Yo creo que es algo que está en lo profundo de mí mismo y que me lleva a una reacción ideológica.

Volviendo a tu pregunta yo creo que es la verdad. Yo no intenté hacer esta dicotomía, pero es válida la pregunta que tu hiciste de quiénes concientizan, quiénes tienen el derecho de decir que los otros son alienados. Ahora ahí hay que ser muy humilde porque en primer lugar es preciso conocer muy bien lo que significaría una postura conciente, socialmente conciente, políticamente conciente. Para que no repitamos cierto tipo de procedimiento bien típico de intelectuales de clase media o de pequeña burguesía, revolucionarios, etc., que es formidable. Pero que decreta por ejemplo que la clase trabajadora no tiene conciencia de clase (¡pero que ellos tienen la conciencia de la clase a la cual no pertenecen!). Es una cosa un poco contradictoria. Entonces yo no tengo el derecho de decir que soy un concientizado y que los marginados de Sao Paulo no lo son; no. *Yo siempre dije que nosotros vamos mutuamente concientizándonos.* Ahora yo la primera pregunta la olvido... A sí, lo históricamente posible, tiene que ver incluso con una persona concientizada.

La cuestión es la siguiente, es que hay límites para la acción de cualquiera; estos límites son sociales, son culturales, son científicos. Yo diría con un lenguaje muy academizado que son límites epistemológicos; pero son limites políticos que se dan, y límites históricos de la propia historia. Y esos límites tienen que ver exactamente con el juego de las fuerzas en busca una de mantener su poder, la otra de reemplazar el poder vigente. En el fondo estos límites nacen y se engendran en los diferentes niveles de conflicto sociales que se dan dentro de la historia. Ahora si tu analizas muy bien dentro de tu propia casa tú te confrontas con ciertos límites también: materiales, límites amorosos, ideológicos, en tu relación con tu marido y tus hijos. El traspasar los límites de tu práctica, las fronteras que delimitan tu acción e historia es imposible. Es exactamente por esa razón que yo digo siempre que la mejor manera que tú tienes de hacer mañana lo que hoy no puedes hacer, es hacer hoy lo que hoy puede ser hecho. Es claro que esto plantea una serie de problemas a un liderazgo político, crítico, lúcido...

Es por esto que yo hablo mucho de la necesidad de los educadores de desarrollar en sí, a través de su práctica y no a través de

la lectura solamente, una sensibilidad muy grande, una sensibilidad que se desarrolle en su propia práctica que enseñe exactamente a percibir los límites dentro de la clase, los límites que tú tienes con relación al problema de la disciplina, etc. Y un liderazgo político revolucionario, por ejemplo que no tenga la sensibilidad necesaria para casi adivinar (dije casi adivinar porque la cuestión no es adivinación) lo que está pasando, es un liderazgo que está profundamente limitado en su prática. Y una de las cosas que yo encuentro muy dramáticas para nosotros que pretendemos cambiar la sociedad, es que casi siempre nosotros somos excelentes para hablar de lo que pasó, para analizar lo pasado, pero con una dificultad enorme de leer el mañana; y hasta tenemos dificultad de leer el hoy. Pero somos macanudos para leer lo que pasó; hacemos un análisis excelente de las huelgas que hubo hace 20 años atrás pero no pensamos lo que puede ocurrir mañana. Por eso yo hablaba tanto de la necesidad de cuidarnos con relación al poder. Si tu rompes la relación entre táctica y estrategia, tú pierdes la noción de los límites históricos. Al final en la estrategia tú tienes tu sueño posible, tú tienes tu objetivo y las tácticas son los caminos de viabilización del sueño y del objetivo. Por eso es que hay una relación concretísima entre táctica y estrategia. Es absurdo tener una estrategia liberadora y buscar una práctica manipuladora; no se puede. Yo me baso por una perspectiva crítica y educo a mis hijos y mis hijas bajo mi control total en nombre de la libertad. Eso es fabuloso. En nombre de la libertad yo aprisiono a mis hijos para que no hagan nada contra la libertad... ¡América Latina está llena de gobiernos que tienen este cuidado inmenso con nosotros en nombre de la libertad!

Comentario: Se hicieron dos preguntas anteriormente que apuntaban al mismo problema. Yo todavía tengo dudas sobre las respuestas que se dieron a estas preguntas. Una de las preguntas era: *¿quién decide lo que es la realidad?* , esa realidad que hay que ver de manera crítica. Y la otra pregunta en el sentido de *¿quién decide quiénes son liberados?; ¿quiénes son los concientes o los concientizados?* Yo creo que las respuestas no han clarificado bien por lo siguiente (voy a hacer el comentario y luego le voy a pedir su reacción). Usted señalaba que no hay neutralidad posible en la práctica educativa y hablaba de que la práctica educativa está inserta en opciones políticas las cuales se hacen conciente o inconcientemente. Yo creo que esto tiene que completarse con el planteamiento que usted hacía en la *Pedagogía del oprimido* respecto de cuestiones de opciones políticas solamente. Esto *también es cuestión de opciones filosóficas, de opciones de valores, de opciones de concepciones del hombre, concepciones de la realidad.*[26] De manera que

creo que si hablamos de que no es posible la neutralidad, entonces a las personas que hicieron las preguntas anteriormente habría que decirles que nosotros como educadores hemos hecho unas opciones por unos valores, por unas concepciones de la realidad, por unas concepciones de lo que es el ser humano y su destino; y eso es lo que nosotros entendemos que es la realidad. Podemos estar en lo correcto o no. La manera de decidirlo es el debate, la discusión entre los educadores, si yo creo que mi visión de la realidad es la crítica y estoy dispuesto a someterlo a discusión pública y los otros educadores que piensen de una manera diferente deben estar dispuestos a lo mismo. Pero no se trata entonces de que yo piense que yo solo tengo la interpretación correcta; estoy dispuesto a someterla a crítica: la pongo sobre la mesa para que se discuta. Pero me parece que tiene que quedar claro que los educadores, cuando hablamos de que queremos ser críticos, hemos hecho unas opciones por valores y por unas concepciones del ser humano, que queremos defender. A mí me llama mucho la atención, (yo no se cuán familiarizado esté con la pedagogía norteamericana) pero a usted se le está leyendo mucho en los Estados Unidos en la última década. A mí me llamó mucho la atención un artículo que sirve de introducción al libro anual que publica la Asociación para la Supervisión y el Desarrollo del Currículo, que es una asociación bastante conservadora. Sin embargo, este año el artículo que sirve de introducción al libro del año hace un planteamiento precisamente en esta línea que usted nos trae: que los educadores norteamericanos, los teóricos del currículo, empiezan a cobrar conciencia de lo ingenuo que han sido cuando creían que podían derivar objetivos pedagógicos de la psicología o de la sociología, sin darse cuenta que el establecimiento de objetivos pedagógicos estaba condicionado por unas opciones idelógicas, políticas y de valores. Este autor que escribe el artículo de introducción plantea que el reto que los pedagogos tienen por delante es cobrar conciencia de esta realidad, de que cuando hacemos currículo, que cuando educamos, hemos hechos unas opciones por unos valores y unas ideas políticas.

---

26 En otras palabras, en esta intervención (que resulta ser del Profesor Dr. Angel Villarini) se advierte implícitamente sobre el riesgo de caer en un *reduccionismo*, por el cual la diferencia de perspectiva y de interpretación se explicaría exclusivamente en términos de opción política. Eso iría desde luego en detrimento de la consideración de otros factores o dimensiones (tales como las preferencias y opciones antropológicas, axiológicas, y metafísicas) que también contribuyen a configurar nuestra óptica y marco referencial, y que también informan nuestras compromisos, nuestros juicios y nuestras acciones.

Freire: Me gustaría decirte que tú contestaste mejor que yo. Tú completaste mi respuesta. Yo soy justo y sé que contesté muy bien también, pero indudablemente tú trajiste otro ángulo que yo había dejado de lado. Yo te agradezco y concuerdo con lo que tu dijiste.

Yo decía que mi participación en esta noche nuevamente en esta Universidad me ha dado alegría y satisfacción, porque tuvimos aquí una noche muy fraterna con unas preguntas muy buenas que me plantearon ustedes. Una experiencia como ésta me convence de que yo tengo razón de...seguir haciendo esto que yo sé hacer y es lo que yo creo. Muchas gracias.

Introducción

Esta última sección se divide en cuatro partes, y cada una de ellas incluye varios temas de interés especial, los cuales resultan ser otras tantas ventanas a la gran contribución de Paulo Freire. Se reconfirma en todo caso la riqueza y la consistencia de su praxis y su pensamiento, junto a la invitación de re-crear dicha praxis --entendida como unidad dialéctica de acción y reflexión-- y re-formular dicho pensamiento --entendido como filosofía educativa.

Del fluido diálogo generado en un taller de doble sesión[27] recibimos un valioso material que hemos dividido en dos partes. En la primera, titulada "La Educación como Evento Epistemológico", encontramos una clarificación muy útil y detallada del proceso educativo en términos de teoría del conocimiento, que enriquece el planteamiento del tema en la primera conferencia. Se comienza con una pregunta en torno al concepto de "educación bancaria" y, en el curso de la conversación, se reitera el doble carácter epistemológico y político de las situaciones pedagógicas. Se replantea el rol del educador en el proceso educativo y el papel de ciertas virtudes tales como la humildad, el respeto, la "paciencia impaciente" (y su par dialéctico, la "impaciencia paciente"), la curiosidad, y la seguridad, al tiempo que se reafirma la participación activa y co-creadora del educando. También se ilustra la estructura y la dinámica del acto educativo en áreas tales como la de las ciencias biológicas y la química, y el concepto de ciclo gnoseológico con sus dos momentos de creación y de re-creación y reconocimiento del conocimiento creado. Esta sección culmina con la afirmación de la creatividad humana ligada al espíritu de riesgo, aventura, y curiosidad. En la segunda parte del taller, que titulamos "Contextualización de la Pedagogía Liberadora", se registra un intercambio de gran interés a la luz de varios retos específicos que se enfrentan en la situación de Puerto Rico. Las consideraciones de Freire iluminan varios aspectos de una comunicación auténticamente pedagógica, al tiempo que expone en forma incisiva los principales riesgos y distorsiones que deben superarse si hemos de ser consecuentes con una educación para la libertad y la creatividad.

En el caso del coloquio, Paulo Freire discute una variedad de tópicos a partir de ciertos señalamientos y preguntas específicas que

---

27 El taller se realizó el 25 de marzo de 1983 y fue organizado y moderado por el Dr. William Fred Santiago. Contó con la participación especial de Lydia Falcón, destacada escritora, abogada y política feminista española. Por razones de espacio y por el interés de mantener en foco la contribución de Paulo Freire, la transcripción del contenido del taller es parcial y limitada a las intervenciones explícitamente referidas a la filosofía freireana.

formulan los otros miembros del panel. Se destacan justamente tres focos de atención, los cuales identifican el subtítulo de esta parte -- "Diálogo, Riesgo y Democracia, y Pedagogía de la Familia".[28]

El último segmento que aquí publicamos --"Freire sobre Freire"-- corresponde a la transcripción parcial de una entrevista.[29] Junto al caso del coloquio, tenemos así acceso a unas reflexiones muy personales sobre la vida y la trayectoria vocacional del ilustre brasileño cuya obra y filosofía educativa es el motivo y la inspiración de estas páginas.

---

28 El coloquio tuvo lugar el 19 de marzo de 1982, y los otros miembros del panel fueron la Profesora Dra. Ana Inés Braulio, y los Profesores Dr. Angel Quintero Alfaro, y Dr. Pablo Navarro (moderador).

29 La entrevista se llevó a cabo durante la visita de marzo de 1984, y la transcripción de la misma fue amablemente facilitada por la Dra. Pilar Beléndez Soltero, entonces Decana de Educación del Recinto Metropolitano de la Universidad Interamericana de Puertro Rico.

4

La Educación como Evento Político-epistemológico

Luego de las presentaciones correspondientes, se genera un diálogo muy rico en el que participa de una u otra forma toda la concurrencia. Las preguntas y respuestas establecen tanto el marco de referencia como los sucesivos focos de atención especial. De todas formas, la discusión se mantiene dentro de los parámetros que indica el título de esta sección.

Pregunta: Mi pregunta está dirigida a aclarar un diálogo que yo tuve con dos compañeros en relación a su trabajo...específico, tratando de adaptar en algo su método. Y el problema que se nos planteaba a nosotros cuando estábamos en esa discusión era: *¿a qué se referirá él (Freire) cuando habla de la "educación bancaria"? ¿Es toda la educación clásica, tradicional, a la cual nosotros hemos estado expuestos, o es algún tipo de educación dentro de ese modelo clásico? Y, ¿cómo conciliar lo estructurado con esa participación y ese envolvimiento de los estudiantes en los temas que se discuten?* Porque algunos compañeros...en este caso, ese compañero que está de acuerdo con la educación clásica, él planteaba, "¿pero si es que dentro de la educación clásica, si es sinónimo de bancaria, hay un proceso de enseñanza...?; hay un aprendizaje, hay profesores que usan el método de exposición y el estudiante aprende muchísimo". Y otro argumento que se puede traer es el siguiente: hay una división social del trabajo intelectual, en el cual el profesor como facilitador del proceso ha tenido unas mayores experiencias con ese contenido, ya ha dedicado un tiempo considerable a una serie de lecturas que pueden darle guía a una discusión, especificando estas cosas que queremos discutir para nosotros lograr un proceso de aprendizaje. Hay una función social para la cual se le paga al profesor. Entonces, cuando uno se mueve en una estructura como la que me muevo yo, con un sistema bastante estructurado del conocimiento, donde --como trabajo en un programa profesional y no un programa de educación general-- nosotros tenemos un compromiso institucional de que los estudiantes aprendan unas cosas...Entonces la lucha que se da es cómo lograr este envolvimiento, esta participación, pero partiendo de una estructura. El otro problema era, *¿es estructura un sinónimo de opción autoritaria?* Porque podría ser que no; podría haber una experiencia estructurada y permitirse la reflexión, la duda, el cuestionamiento...y así se darían unos procesos de aprendizaje. Ese sería mi planteamiento, si cuando

usted hablaba de ese tipo de educación [bancaria], usted especificaba o si se trata de una categoría general.

Freire: Sí, yo creo que podré contestar y aclarar la duda. La educación bancaria que yo critiqué[30]...tiene que ver con mi posición en el campo de la *teoría del conocimiento*. Tiene que ver con mi opción que a su vez está iluminada por una *opción política* también, entiende. Yo no he creído en una teoría del conocimiento en sí misma, pura. Encuentro que en la práctica educativa en que tú tienes educador-educando, la práctica educativa es necesariamente una práctica de conocimiento.

Toda situación pedagógica es siempre una situación epistemológica en que el conocimiento se da...es política y epistemológica simultáneamente... Cabe ahora hacer una primera pregunta que va a llevar a la crítica de la educación bancaria y la educación tradicional. Incluso voy a hablar después que *la crítica que yo hago no es a cualquier educación expositiva.*[31]

La primera pregunta que nos tenemos que hacer sería la siguiente: *¿quiénes conocen en la práctica educativa?* Yo reconozco que la práctica educativa necesariamente existe en la medida en que existe un educador o una educadora, y educandos. Pues yo digo inmediatamente: *la situación pedagógica es siempre una situación epistemológica.* Hay un *acto de conocimiento que está envuelto en esta práctica.* Ahora yo pregunto: ¿quiénes conocen en este acto? La contestación tuya ya será más política, educativa, epistemológica y pedagógica. Si tú me dices ahora que es obvio que el que conoce en la situación pedagógica es el educador, tú eres elitista y autoritaria. Y mi contestación no es ésta. Mi contestación es la siguiente: en la situación de la práctica pedagógica, los sujetos cognoscentes, es decir los sujetos que conocen, son la educadora y los educandos. Ahora hay que proseguir un poco; la educadora siente que su llegada al mundo fue

---

30 La mejor descripción de tal crítica a la "educación bancaria", sus fundamentos e implicaciones, la encontramos en el segundo capítulo de *Pedagogía del oprimido.*

31 Freire e Ira Shor aclaran mejor este punto sobre la clase expositiva en el libro dialógico que ambos publican como *A Pedagogy for Liberation* (South Hadley: Bergin & Garvey, 1987), págs. 39-44. Aquí Paulo insiste en que la clave no está en eliminar las conferencias o clases magistrales, sino en preguntarse en qué medida el contenido, el enfoque, y el dinamismo de una clase expositiva pueden reorientar al alumno críticamente a la sociedad y estimular su pensamiento y reflexión crítica. La idea es que tal mensaje de parte del educador pueda en verdad constituirse en un reto al diálogo pedagógico y una especie de codificación oral de un problema que pueda luego ser decodificado por educandos y educador o educadora. De manera pues que la crítica a la "educación bancaria" no es primera y fundamentalmente una crítica a cierta metodología llamada "tradicional" (como las conferencias expositivas, por ejemplo). Se trata más bien de una crítica a los supuestos epistemológicos y las implicaciones políticas de tal educación. La nota no. 7 y la siguiente (no. 32) incluyen ciertas nociones complementarias sobre este punto.

antes que la de sus educandos. Naturalmente llegó antes; trabajó más y tuvo una práctica que se anticipó a los educandos. Todo esto le ha dado a la educadora un llamado conocimiento acumulado, que son los contenidos que ella conoce. Ahora esto no autoriza a la educadora (a no ser que tu concepción del conocimiento sea autoritaria), no te autoriza a decir que los educandos nada saben, porque primeramente es imposible que alguien haya vivido dos, tres, siete, veinte años sin saber nada. La cuestión que se coloca ahora es saber lo que saben los educandos. Primero, ¿cuál es el nivel de conocimiento que tienen, y qué ganaron de su práctica? Segundo, ¿cuál es el nivel de claridad de este conocimiento que tú debes tener más que ellos? A veces nosotros encontramos algunos que están arriba de nosotros.

Ahora, otra pregunta que se nos impone sería la siguiente: *¿el conocimiento se hace, se crea, se recrea a través de la práctica transformadora, o el conocimiento se transfiere?* Esta pregunta también es fundamental. Mi respuesta es que el conocimiento no se transfiere. Yo informo en el proceso de conocer y ahí es que podemos ver que conocer no es adivinar. Hay un momento fundamental en el acto de conocimiento que es el momento informativo. Pero aún etimológicamente, "informativo" significa formar desde adentro; está engarzado en el proceso de búsqueda con los estudiantes y en determinado momento la continuidad de la reflexión curiosa en el sentido del desvelamiento del objeto se apaga y no hay cómo caminar, porque faltan unos datos, una cierta información para que los educandos retomen las curiosidades.

Como educadora tú tienes que ser artista y no solamente política y epistemóloga. Lo que vas a decir tiene que tener una sensibilidad, una imaginación fantástica, creadora...Te enseña tu práctica. Enseñas a desarrollar tu imaginación y sensibilidad, y en cierto momento tú percibes que ahora yo tengo que dar una información, si no los muchachos no siguen; pero hasta este momento *tu información tiene que ser ofrecida en forma problematizante y no en forma donadora.* Porque si tú haces una donación de tu información, ésta se transforma nuevamente en poseedora de verdad...

Volviendo a ti la otra pregunta será la siguiente: *si los educandos también conocen, ¿cuál será el papel del educador que ya sabe algo a propósito de cierto objeto y conocimiento?* Para mí hay una fundamental diferencia, por ejemplo, en un educador que no se juzga poseedor del objeto de conocimiento. Para un educador que piensa que posee el objeto de conocimiento y, por lo tanto, la verdad en torno a su disciplina, tal educador (o educadora) llega a la clase con su maletín en la mano: "¡buenos días!" Abre el maletín y saca el objeto de conocimiento. Trata este objeto transfiriéndolo a los oyentes que

deben estar de boca abierta para recibir el objeto transferido. Entonces la relación entre ese educador o esta educadora y el objeto de conocimiento es una relación de posesión...La postura de una educadora con una opción política que no es autoritaria, tiene el objeto pero sabe que el objeto no es posesión suya. Entonces en lugar de tomar el objeto en su mano y describirlo a través de conceptos, haciendo el perfil del objeto para que los oyentes se fijen en tal perfil y lo memoricen, este otro educador pone el objeto aquí [extendiendo su brazo] como mediador entre dos curiosidades, la curiosidad de la educadora y la curiosidad del educando. El objeto ahora no pertenece al educador, no pertenece al educando, sino que pertenece a los dos.

El educador o la educadora desarrolla la curiosidad en el proceso de desvelamiento del objeto... A veces se dice que un educador tradicional hace una exposición y los estudiantes lo aprenden; yo dudo de eso. Los educandos memorizan la descripción del objeto sin aprehender el objeto. De esto no resulta el conocimiento sino una memorización mecánica. *La memorización sólo es verdadera cuando ella está asociada inmediatamente a los procesos de aprehensión del objeto.* Yo lo aprehendo y entonces memorizo inmediatamente. No hay aprehensión sin memorizazción, sin fijación...Ahora lo que pasa es que en este proceso cuando el educador invita y desafía a los educandos, ahí empieza un proceso de acercamiento crítico a un objeto dado, y los educandos comienzan a ejercer una reflexión; empiezan a sacar parte por parte, desnudando el objeto. Lo que pasa es que mientras los estudiantes desarrollan su cognoscibilidad frente al objeto, la educadora, que ya hizo eso antes, rehace su cognoscibilidad.

Entonces, *en último análisis la educadora re-estudia al objeto durante el esfuerzo de estudio que hacen los educandos. Esto provoca y exige de ti inmediatamente una humildad; segundo, exige de ti una paciencia impaciente; tercero, exige de ti un alto grado de seguridad.* Sin seguridad tú no te expones; sin seguridad tú no entras así abiertamente ante un grupo de estudiantes y dices: "miren, podemos conversar", porque en este derecho de hacer preguntas, tú tienes que dudar con la posibilidad de ser sorprendida con una pregunta a la cual no puedes contestar. Y cuando tú no tienes la humildad suficiente para decir: "...yo no sé, vamos a intentar saberlo", (porque además de los estudiantes tú tienes también un trabajo, porque la burocracia estúpida de la universidad va a medir tu trabajo por la pregunta que no supiste responder), ahí por causa de éstas y otras cosas, tú vas constituyendo en ti una estructura mental autoritaria. Y es mejor prevenir, y entonces antes de ser capturado por una pregunta que no sé contestar yo prohíbo las preguntas y hago mi discurso; para mí esto es políticamente revelador de una posición autoritaria. Entonces es a

esta postura que tiene el que habla describiendo simplemente, haciendo el perfil y transfiriendo conocimientos, lo que yo llamé concepción y práctica bancaria de la educación. Ahora, esta otra posición no significa sin embargo que la educadora quede simplemente atada, amarrada a las inquietudes de los educandos; no. Yo incluyo en la propia *Pedagogía del oprimido* que hay una temática que no emergió de la ansiedad, de la inquietud de los educandos y que necesita ser puesta en los programas, tal como la temática de los llamados temas "bisagras"...Lo que yo defiendo es *una posición activa, de sujeto creador, para el educando, y no una posición pasiva en nombre de su formación.* Lo que es un absurdo en nombre de la formación científica de los estudiantes, nosotros los profesores les decimos, por ejemplo cuando llegan este semestre, lo que ellos tienen que aprender y lo que tienen que leer. Y damos referencias bibliográficas...yo concozco casos en que se asignan 300 libros para un semestre, y yo dudo de que aún el profesor haya leído eso. Es un absurdo...es una práctica autoritaria y arrogante.[32]

Yo no sé si yo expliqué bien aquí ahora como yo veo esta posición desde el punto de vista de la teoría del conocimiento. Ahora tú podrías decir: "oye Paulo, pero cuando estamos con los estudiantes en seminarios, nosotros no estamos propiamente haciendo ninguna transformación de lo real". Sí, claro, estamos en un seminario; nosotros estamos en el contexto teórico. Ahora si en este contexto teórico nosotros no encontramos caminos de relacionarlo con el contexto concreto, de afuera, donde están los estudiantes y nosotros también, entonces nuestra teoría dentro del seminario queda bla bla bla...Cuando empecemos a tener un nivel más radical de compromiso, será entonces que va a cambiar nuestra conciencia. Pero si yo no hago notar como posibilidad el que por lo menos se dé una introducción al cambio a través de encuentros como éste que estamos teniendo, no valdría la pena estar aquí...a no ser que fuéramos cínicos, lo que no es el hecho...Para mí lo fundamental es que nadie aquí entre nosotros,

---

32 Conviene reiterar que no debe interpretarse este tipo de comentarios como si se tratase de una propuesta para una igualdad plena entre educandos y educadores o educadoras según la cual se anularía el rol docente como tal y toda directividad en el proceso de aprendizaje-enseñanza, como lo indicamos en la nota no. 7. La propuesta pedagógica de Freire no es no-directiva. Sí procura corregir la "educación bancaria" predominante donde el educador, en tanto proveedor de un conocimiento que transmite o transfiere, se considera el exclusivo educador del educando, de suerte que rompe o no acepta la realación dialógica como condición fundamental del acto de conocer; donde el educando queda reducido a recipiente pasivo. Para Freire, cabe añadir, la directividad propia del educador o la educadora con una filosofía educativa y una práctica pedagógica democrática y coherente, se autolimita libremente de cara a la capacidad creadora del educando.

que somos educadores, acreditemos ingenuamente el poder de la educación; pero descubrimos sus límites y sus potencialidades. Para terminar esta cuestión de la relación dialéctica entre el contexto teórico y el contexto concreto, yo sugeriría a ustedes la lectura de un libro también extraordinario de Karel Kosik, *La dialéctica de lo concreto*...de los mejores que conozco.

Pregunta: ¿Puede todo esto explicarse dentro de un curso de anatomía o fisiología?

Freire: Yo le diría con relación a esto que yo encuentro que las facultades de medicina cometen para mí un error básico (puede que yo sea muy humanista) que es el siguiente: introducen a los estudiantes a la muerte contraria a la vida. Se debería empezar estudiando la vida y después la muerte como un momento negativo de la vida...En Brasil el alumno primero empieza por la anatomía, cortando cadáveres. Uno debería comenzar por aprender a amar lo vivo, lo dinámico. Yo acepto mucho más lo *biofílico* que lo *necrofílico*.[33]

Comentario: Yo quería hacer mención a un pensamiento suyo que dice: "hablar de democracia y hacer callar al pueblo es una farsa", y quería compartir eso con la experiencia del caso de Villa Sin Miedo. Obviamente el poder colonial pudo destruir lo físico que había hecho esa comunidad. Sin embargo, internamente, aplicando ese pensamiento la villa pudo mantenerse unida y actualmente está en pie y hacia adelante...Yo creo que la filosofía que usted está hablando sencillamente trata de eso, de que el estudiante no es meramente un objeto que se sienta a esperar que se le programe un montón de información, sino que es sujeto que va a ser el agente de cambio en la sociedad del futuro, la sociedad que es la que todos pensamos hacer y que, precisamente, aplicando ese pensamiento en la villa los oprimidos de Villa Sin Miedo son los que hablan y los agentes de cambio con el liderato que se ha desarrollado a través de ese proceso. Sencillamente lo que hacemos es recoger las ideas y luego ayudar a implementarlas; o sea que no nos hemos convertido en el opresor. (Muchas veces la gente de izquierda se convierten en opresores cuando vienen a las masas oprimidas...). Actualmente estamos en un

---

33 Freire adopta los términos "necrofílico" (orientado hacia, o amante de la muerte) y "biofílico" (orientado hacia, o amante de la vida) según propuestos por Erich Fromm. Véase, de Fromm, *The Heart of Man* (New York: Harper & Row, 1973) y *Anatomy of Human Drestructiveness* (Greenwich: Fawcett, 1973). Es interesante notar también que Fromm a su vez había tomado el término "necrófilo" del gran pensador y escritor español, Miguel de Unamuno, según cita en *Anatomy*, pág. 368.

proceso tal que el liderato, el organizador comunal, es el que menos habla en las reuniones comunales que tenemos. Los que hablan son los miembros de la comunidad y hay una aportación máxima del grupo en su totalidad.

Freire: Voy a pedir un ratito para hablar con relación al *problema de la organización*, algo que tú dijiste de la *estructura*.[34] Yo no estoy en contra de esto; tú tienes que tener organización, disciplina, plazos, obligaciones...Fuera de esto es la no-creatividad, la anarquía. Yo estoy en favor de todo esto; la cuestión es saber cómo se hace y quiénes lo hacen. Por ejemplo, los estudiantes quisieran en el comienzo de un curso conmigo que yo les diera un programa. Cuando yo digo que la estructura fundamental es que lo hagamos juntos en un proceso, con total co-responsabilidad por tal curso, es porque el curso no es mío. Yo no uso el lenguaje posesivo; no digo "mi curso"...es "nuestra bibliografía", "nuestra disciplina". Ahora, después que discutimos los principios que deben orientar el trabajo que debemos cumplir, entonces establecemos el horario de llegada y de salida, los plazos para escribir, para leer, y ahí cumplimos. Pero no es una cosa que parte de mí como si yo supiera lo que sirve a los estudiantes. Por ejemplo, les voy a hacer un cuento para terminar. No puedo olvidar un diálogo que tuve un poco fuerte, una vez en Berlín Oriental con dos matrimonios con responsabilidades políticas y pedagógicas; uno de ellos me dijo: "me gustó mucho la crítica que tú hiciste a la educación bancaria, cuando insististe que los educandos deben participar en la organización de su programa. Esto es formidable que sea hecho en las sociedades burguesas y capitalistas, pero no aquí porque aquí nosotros sabemos muy bien lo que los estudiantes deben saber". Claro que yo no pude aceptar esto y discutimos bastante. Se trata de una postura autoritaria, absolutamente autoritaria ¡y ese autoritarismo no es privilegio de la derecha!

Pregunta: Tengo una preocupación...en mi caso yo enseño química. Parte del conocimiento está dado hasta este momento a través de libros y por supuesto el estudiante como analizador junto con el educador está tratando de desenvolver o desenredar ese conocimiento

---

34 Para ampliar la comprensión de este punto sobre estructura, organización, y rigor académico en la educación para la libertad y la creatividad, véase el cap. 3 de Shor y Freire, *A Pedagogy for Liberation*, titulado precisamente "Is there Structure and Rigor in Liberating Education?", págs. 75-96. Considérese además el libro editado por Ira Shor, ed., *Freire for the Classroom: A Sourcebook for Liberatory Teaching* (Portsmouth: Boynton/Cook Heinemann, 1987), el cual incluye varios ensayos de especial interés y valor práctico en torno al tema bajo discusión.

que él tiene, algunas veces erróneo y otras veces casi inexistente sobre la materia. Uno empieza a construir desde ahí pero con los datos reales que existen. En este momento esa concientización a que usted está aludiendo, en parte se convierte en cómo transferir el conocimiento. Aunque como proceso educativo uno podría hacer ciertas cosas, aún así en la mayoría de los casos (por lo menos yo hablo de mis alumnos) lo que hacen es repetir lo que dice el libro o lo que ha dicho en un momento dado otro que sabe...desde el momento en que uno llega al salón de clases empiezan a escribir; no sé por qué se da este proceso y no lo he podido cambiar. Mi pregunta es, ¿cómo uno puede compartir ese conocimiento en un proceso que "convierte", como usted dice?

Freire: A veces esa cuestión que tú planteaste me la han planteado en forma distinta, pero en el fondo es la misma cosa. Por ejemplo, en diferentes lugares del mundo en distintas universidades, profesores de ciencia me han dicho lo siguiente: "mira Paulo, el diálogo es bueno si el contenido tiene que ver con lo social o con lo existencial; pero si el contenido del diálogo tiene que ver con la ciencia o con la tecnología, entonces no es posible". Claro que es diferente; una cosa es discutir la cuestión de la falta de agua y los pobladores, y otra es discutir determinados hallazgos que se vienen haciendo en la química, por ejemplo (yo no sabría dar ejemplos concretos porque no conozco lamentablemente cosa alguna sobre la química). Pero de una cosa yo estoy convencido, y es que tú podrías, por ejemplo en cursos con estudiantes que se están iniciando, tener un contacto más crítico y profundo con la química. Tu podrías por ejemplo proponer a los estudiantes que trajeran a la próxima sesión del curso algunas visiones populares del llamado sentido común sobre la química. A partir de la curiosidad de los estudiantes en el curso, que no saben cosa alguna de química, ya estamos en la pesquisa para saber qué es la química, en las calles o en la cocina...Y tú pasarías tres horas discutiendo lo que significa el paso del sentido común al sentido científico; porque, en último análisis, ¿qué es la ciencia si no es esto? Incluso tú harías una óptima contribución a la desmistificación de los científicos (que dan la impresión de que recibieran tareas de parte de Dios, como si fueran seres privilegiados y altamente inteligentes; y nada de esto es verdad). Entonces podrías mostrar, por ejemplo, lo que significa conocer.

Creo que una introducción epistemológica es fundamental para quien hace química, física, matemática, portugués, o inglés; no importa lo que se haga, se debe pensar un poco qué es conocer, la teoría de la ciencia, que es una cosa realmente fundamental. Que los estudiantes perciban que *hay un ciclo que académicamente llamamos el*

ciclo gnoseológico, el ciclo de conocimiento que tiene simplemente dos momentos que se dicotomizan. Son dos momentos de un mismo círculo que explica la generación de conocimiento, eso que la educación bancaria no tiene. *Uno de los momentos es el momento en que se crea el conocimiento que no existe todavía, y el otro es el momento en que uno conoce el conocimiento que fue creado* (que es lo que la educación bancaria no entiende, pues reduce el acto gnoseológico a la transferencia del conocimiento existente).[35] Los educandos pueden percibir estos dos momentos, y que hay otras cosas y connotaciones que son indispensables para ambos, como por ejemplo el espíritu de riesgo...porque *no hay creatividad sin aventura y sin correr riesgo; y no hay creación de conocimiento sin curiosidad.* Estas connotaciones pertenecen a los dos momentos de que yo hablé aquí, al círculo que es gnoseológico como una totalidad: el momento en que yo estoy procurando conocer lo que ya se sabe hoy en química y que es exactamente una de las tareas de la universidad, proporcionar el conocimiento que ya existe. La otra tarea fundamental es crear el nuevo conocimiento, el que no existe todavía. La primera se llama actividad docente; la otra se llama pesquisa. La tragedia de la universidad es que dicotomiza las dos tareas que pertenecen al mismo círculo gnoseológico...

Yo creo que ahí estaría una posibilidad de introducir un diálogo con una discusión de la curiosidad de los estudiantes de química. Tengo un gran amigo en Campinas de tu generación, joven, que es profesor de física y se comporta así en sus cursos. En uno que se llama "De la Astrología a la Astronomía" da todo un curso a partir de la

---

35 La expresión "ciclo gnoseológico" para Freire se refiere al ciclo del acto de conocer, o sea la relación que existe entre conocer el conocimiento que ya existe, y producir conocimiento nuevo. Señala Paulo (nuestra traducción): "...quiero decir los momentos distintos en la forma como aprendemos. El ciclo del conocimiento tiene fases separadas [dialécticamente] relacionadas entre sí, y al reconocer estos momentos podemos comprender mejor lo que ocurre cuando tratamos de enseñar o aprender...El primer momento...es el de *producción*, la producción de conocimiento nuevo, algo nuevo. El otro momento ocurre cuando el conocimiento producido se conoce o se percibe...Lo que ocurre generalmente es que dicotomizamos estos dos momentos; los separamos. El conocimiento se produce en un sitio lejos de los estudiantes a quienes se les hace memorizar lo que dice el maestro. En consecuencia, reducimos el acto de *conocer* el conocimiento existente a una mera *transferencia* de tal conocimiento. Y el maestro se vuelve así en un mero especialista en transferir conocimientos. Luego, el maestro o la maestra pierden parte de las cualidades necesarias e indispensables que se requieren para la producción del conocimiento y también para el reconocimiento del conocimiento existente. Algunas de tales cualidades son, por ejemplo, la acción, reflexión crítica, curiosidad, investigación exigente, inquietud, incertidumbre; ¡todas son virtudes indispensables para el sujeto cognoscente, para la persona que aprende! (Shor & Freire, *A Pedagogy for Liberation*, págs. 7-8).

ingenuidad que genera curiosidad por la ciencia. Los estudiantes realizan un sinnúmero de tareas para traer a la clase la visión física que encuentran en la calle. Todos los hombres y las mujeres tienen un poco de física, química, y biología...

Debemos por lo menos empezar a trabajar en una universidad del mañana donde esto se hiciera. Creo que con procedimientos como éstos tu superas esa visión ingenua de que es imposible el diálogo cuando el objeto es científico. La búsqueda es la misma; la postura frente a un objeto de la química es la misma frente a otros objetos, desde el punto de vista de la curiosidad y la creatividad. (Evidentemente, cuando uno tiene una visión de la teoría de la ciencia y de la historia de la ciencia, uno ve cómo el científico trata con el objeto inerte para conocerlo y lo manipula; esto es diferente del trato en las ciencias humanas. Hay entonces mucho de epistemológico en el hecho de que las ciencias humanas siguen cierto tipo de procedimiento diferente del de las otras ciencias). Todo esto es un ejemplo de discusión que puede despertar intereses mayores de los educandos en relación al problema de las mezclas, fórmulas, y todas esas cosas de la química...[36]

---

36 Otra interesante aplicación de la epistemología freireana, su teoría de la relación entre educación y cambio social, y su enfoque pedagógico para el desarrollo de la conciencia crítica, se encuentra en el ensayo de Marilyn Frankenstein, "Critical Mathematics Education: An Application of Paulo Freire's Epistemology". En Ira Shor, ed. *Freire for the Classroom: A Sourcebook for Liberatory Teaching*, págs. 180-210.

5

Contextualización de la Pedagogía Liberadora

La mayor parte del tiempo destinado al diálogo con Paulo Freire en el marco del taller abierto en cuanto a la temática a desarrollarse, resulta invertido en consideraciones específicas y concretas en torno a la realidad puertorriqueña. Se ilustra de tal forma la relevancia de su pensamiento como instrumento que provee un marco referencial de suma utilidad tanto para el análisis crítico como para visualizar alternativas creativas en medio de compromisos a favor del servicio a la comunidad y de la justicia social.

Comentario y pregunta: Hay un grupo de estudiantes que tenemos mucho interés en que el taller de esta tarde lo dediquemos a trabajar con la situación concreta de Puerto Rico y la ubicación de lo que usted ha hecho y publicado a la situación nuestra...¿Qué le parece si construimos un perfil de Puerto Rico para que de ahí podamos partir a la aplicación?... [A continuación se mencionan datos estadísticos y otras consideraciones en torno a los problemas sociales de desempleo y sub-empleo, ociosidad, abuso de drogas, y desintegración de la familia; también se alude brevemente a los paliativos que ofrecen los programas de ayuda económica del gobierno de los Estados Unidos] Eso nos crea, en términos del análisis de la sociedad que usted explica en su trabajo, un serio problema en cuanto a la urgencia que tiene el pueblo puertorriqueño...Es decir que no hay urgencia de cambio porque las necesidades básicas están satisfechas, a diferencia de la situación en el resto de América Latina donde la pobreza es pobreza en términos objetivos, porque no hay ingresos, no hay con qué comprar los bienes y la gente realmente está padeciendo en carne propia la opresión; por eso toma unas posturas y compromisos en la lucha por el cambio social. En Puerto Rico no tenemos nada de esto.

En el caso de nuestro trabajo en una comunidad en el área metropolitana, nosotros nos enfrentamos todo el tiempo con todo esto en el proceso educativo; el proceso de concientización se hace doblemente difícil porque no hay esa urgencia. La misma estructura social ha aplastado, en gran medida, la curiosidad que usted mismo dice que es innata y esencial en el hombre y la mujer para el cambio social...hay una gran resistencia a trabajar con los temas que ellos mismos generan cuando tocan los aspectos bien problemáticos de su ser y de su vida cotidiana. Esta situación nos hace bastante diferentes de los diversos contextos donde usted ha trabajado. Yo quisiera que

habláramos un poco de cómo usted cree que podríamos trabajar; o sea, ¿qué aportaciones podría usted hacer en términos de nuestra práctica educativa en Puerto Rico?...

Freire: Mira, yo estoy absolutamente convencido de que hay una labor educativa que es política, siempre política. Por lo tanto no se puede prescindir de un conocimiento lo más exacto posible, y muy concreto, de lo que tú llamaste urgencia de los grupos sociales populares con quienes vamos a trabajar. *Este parece que es uno de los errores que cometemos muchos de los educadores que trabajamos en áreas populares: el error de partir de nuestras urgencias y no de las urgencias populares, lo que es decir un desconocimiento de cómo los grupos populares se comprenden, se entienden en sus relaciones concretas, sociales, y sus relaciones con el mundo.* Porque no siempre lo que es urgente para nosotros es urgente para los grupos populares.[37] Y no resulta partir de nosotros sino de ellos. Yo siempre digo que si estoy en un lado de una calle y pretendo enseguida estar en el otro lado, no hay otro camino sino atravesar la calle. Exactamente por ello nadie puede llegar allá partiendo de allá sino que siempre partiendo de acá. Yo no puedo llegar al otro lado partiendo del otro lado sino del lado donde estoy. Entonces *no es posible intentar un esfuerzo de comprensión crítica de la realidad a no ser discutiendo la comprensión actual que uno tiene de la realidad.*

Yo creo que otro punto que me parece absolutamente fundamental hoy, a nivel mundial y no solamente de América Latina, es tener una inteligencia de los movimientos sociales, populares, que están poniendo en tela de juicio la tradicionalidad de los partidos políticos incluyendo los de izquierda. Hoy un partido de izquierda política debe ser capaz de sensibilidad con los movimientos de liberación de las mujeres, con los movimientos de los homosexuales, los ecologistas...Un partido de izquierda que pretenda una transformación radical de la sociedad que no se acerque a estos movimientos para aprender de ellos, incluso, mucho de tácticas de lucha, de objetivo de lucha, para mí ese partido está destinado al

---

37 Freire critica así uno de los grandes vicios del "vanguardismo", o sea la presunción de saber más y mejor que aquellos a los que se pretende acompañar y servir en las luchas por la liberación y la justicia. Indirectamente, Paulo responde de esta forma a una de las críticas más incisivas que se le han hecho a él mismo, y que nosotros registramos en la primera parte de este libro, en el sentido de que su opción político-pedagógica es vulnerable a los cargos de elitismo y mesianismo. En este segmento así como en otros, reitera la necesidad de que los educadores desarrollen y ejerciten constantemente una doble actitud de humildad y respeto, junto a las demás virtudes a que se hace referencia en la sección anterior y las que se mencionan en la nota no. 11.

fracaso histórico. (Una de las dificultades de un partido realmente popular está en que, necesitado de ser un partido para alcanzar un cierto tipo de poder, no puede sin embargo dejar de ser también un movimiento). Yo creo que esta cuestión se nos plantea también a nosotros en cuanto educadores en una labor con grupos populares. *Es saber cómo acercarnos a un grupo sin violentar sus urgencias* y cómo, a partir de informaciones que tengamos de lo real, de lo concreto, y sin violentar las urgencias de los grupos populares, se nos hace posible un ejercicio de conocimiento de la realidad interna más concreto y más real. Por ejemplo, estudiar en las sociedades capitalistas de avanzada lo que tú hacías referencia de las tarjetas para comer, cheques, "cupones", etc...y en las sociedades capitalistas que no alcanzaron esta modernización capitalista. En lugar de los cupones tú tienes la policía, ¿entiendes?...en las sociedades latinoamericanas en que la modernización capitalista no alcanzó este nivel se usa la policía por falta de "cupones"; el nivel del capitalismo es tan bajo que no llegó a alcanzar cierto estado de bienestar...Yo encuentro que discutir estas cosas científicamente con los grupos populares es importante, es fundamental y posible. Pero depende de que el educador respete la urgencia que los grupos tienen.

Esto es algo que algunos revolucionarios --que yo les llamo "revolucionistas"-- no perciben, no entienden. Para mí, por ejemplo, un grupo de mujeres que pretenden discutir, aprender y hacer bordando, puede que sea en cierto momento histórico la única posibilidad revolucionaria que tú tienes. Y a partir de hacer bordados tú puedes discutir la liberación de las mujeres, la plusvalía, la explotación y la lucha de clases. Pero lo que tú no puedes hacer es empezar un esfuerzo con ellas, que quieren hacer bordados, diciéndoles que hacer bordados es una cosa alienante y que "lo que yo quiero discutir aquí contigo es la lucha de clases".

Esto es para mí muy duro como política y hecho pedagógico, precisamente porque significa pretender llegar allá a partir de allá, y no partir de acá, ¿entiendes? Yo no tengo duda de que hay siempre posibilidad de que a partir de una cosa más ingenua tú alcances el punto crítico de la ingenuidad; esto es dialéctico. No hay nada que sea exclusivamente ingenuo. Hay una dimensión crítica en la totalidad de la cual la ingenuidad es un todo. *El educador que pretende un cambio yo creo que tiene que aprender mucho, por eso tiene que incluso ser humilde. Se expone a la historia a través de la práctica.*

Yo no sé si mi discurso fue razonable o si te satisface...Por ejemplo, yo no leo los libros que son muy comunes en los Estados Unidos, que tienen que ver con "how to do", "how to go", "how to be", "how to make love"...yo no creo en libros de recetas; las recetas son

para los médicos, y con cuidado. Yo no tendría una receta para decir aquí: como educadora puertorriqueña, tú debes hacer esto en tal situación, porque esto no existe. Si hay una receta, la receta es la siguiente: *partir siempre de la comprensión que el grupo social está teniendo de sí en su relación con lo concreto; intentar una comprensión más rigurosa de la realidad.*[38]

Comentario y pregunta: Yo entiendo el punto...con relación a la posibilidad, al uso de una pedagogía liberadora. Ahora quisiera comentar también cómo bregamos con los *contenidos*, y en relación a una crítica que se planteó a su metodología en otros contextos (no que esté de acuerdo con la crítica, pero lo voy a decir). Se hablaba de que se plantea una metodología de cambio de actitudes, de cambio en el contenido de la relación, pero que realmente, ¿cuáles son los contenidos que se transmiten? Yo he respondido que me parece que los contenidos se definían por el contexto sociohistórico donde tú estás; o sea que si yo estoy entre campesinos, en cierta medida la relación educador-educando en el contexto de los campesinos va a determinar unos contenidos; si estoy en un caserío en Puerto Rico o en una fábrica donde estoy bregando con trabajadores, eso es lo que va a determinar el contenido. Y a pesar de que es una respuesta que yo misma di, me pareció que todavía estaba muy abstracta para mi propia satisfacción. El contenido lo determina el grupo social; lo determina, en cierta medida, el proceso de poder auscultar las urgencias de ese grupo. Pero también existe una situación con unas necesidades sociales generales, como el caso de una sociedad donde hay un montón de campesinos analfabetos, o en una sociedad donde hay un nivel altísimo de criminalidad o de adicción a las drogas...

Hay un problema por ejemplo en la zona de San Juan de alto nivel de desempleo en la población joven, que tiene un promedio de educación que no es analfabeto. Aquí vemos que hay una necesidad de incorporarse a una fuerza de trabajo...y una situación de adicción a drogas, entre otras cosas, que todos reconocemos como problemas. Ahí es donde a mí la cuestión de los contenidos se me problematiza. Uno dice: "realmente ellos deben aprender destrezas de lectura"; y enseguida uno piensa si le estará imponiendo este objetivo a ellos o si

---

38 Con esta detallada explicación, Freire replantea concretamente su concepción del proceso de desarrollo o emerger humano en términos de conciencia crítico-política. El proceso de aprendizaje transformador para la libertad y la creatividad supera necesariamente los niveles de "semi-intransitividad" o conciencia ingenua y conformista a que hicimos referencia en el primer capítulo de este libro. Nótese que las cuestiones destacadas en la nota anterior y en ésta, continúan enfatizándose en forma interrelacionada en buena parte del diálogo aquí transcripto.

en verdad es importante que desarrollen tales destrezas. Uno está llevando el objetivo, pero por otro lado hay una situación objetiva donde uno quiere participar en un proceso donde esas personas luego salgan adelante (por no decir que se "integren" a la sociedad...). ¿Entiende la contradicción? El problema se plantea en términos concretos. Nosotros, que somos un grupo, ¿qué hacemos?...O sea que *debemos estar en un proceso autocrítico para no ser impositivos, pero ¿hasta dónde vamos a estar urgando la urgencia?* ¿Hasta dónde la urgencia no proviene de que un grupo de gente haya estado tan metido en marihuana que están como "desperdigados" y entonces usted tampoco sabe si lo que dicen que quieren es lo que quieren...Tú no sabes en qué situación está tu población y hasta dónde tu planteamiento es un planteamiento opresivo o tiene un mínimo de dirección.

Freire: Yo creo que tu pregunta tiene que ver con un problema político que interesa incluso científicamente, ideológicamente a la práctica política y pedagógica, que es la cuestión del *espontaneísmo* versus el *conductismo* o la *manipulación*. Hay mucha gente que se equivoca pensando que uno es lo contrario del otro; por tanto, que no siendo espontaneísta se tiene que ser necesariamente manipulador, y viceversa. Yo empezaría diciendo que yo no soy una cosa ni la otra. Voy entonces a intentar plantear más claramente como yo pienso. Yo sé que soy criticado como espontaneísta, lo que me parece un absurdo y una incomprensión o mala lectura de mis trabajos...Esta cuestión de la manipulación y el espontaneísmo tiene que ver una vez más con el tema de la urgencia.

El educador, o el partido o la vanguardia como se dice también, pretende a veces ser propietario de la urgencia histórica que él ha conocido. Pretende como poseedor de la verdad revolucionaria histórica que no hay otro camino sino ir y cuadrar a los otros en esta urgencia. Esta es la posición de quienes también se juzgan sabedores de la verdad necesaria, lo que debe ser hecho ahora para la salvación de los otros...Se genera en estas personas una posición, una postura de quien está históricamente apresurado y absolutamente impaciente (impaciencia histórica del descubrimiento que uno hace de que es necesario hacer tal cosa ahora, si no es pérdida de tiempo). Los impacientes a veces me dan la impresión de que han recibido una carta de Dios muy privada, muy particular, en la cual Dios dice: "mira compañero, por favor no digas mañana a la prensa ni a la televisión lo que yo te estoy diciendo en esta carta. Pero en verdad, yo estoy hasta aquí con ustedes, con esta humanidad inferior, machista, y yo estoy dispuesto a acabar con esto en el comienzo del siglo que viene; éste es mi tiempo. Pero hay un poquito de tiempo para la práctica...tú que

estás tan actualizado en el campo de las transformaciones sociales y políticas, yo te escribo por esto, porque reconozco que tú puedes...entonces, intenta hacer algo". Esta es la impresión que yo tengo de los impacientes. Es como si el mundo fuera a acabar en el comienzo del año dos mil...(yo no creo que se va a acabar). Entonces, *los impacientes pierden la relación dialéctica indispensable con la paciencia.* Yo estoy convencido de que la única manera que tú tienes de transformar el mundo es vivir impacientemente y viceversa. Lo que quiere decir que quienes viven impacientemente pacientes, no están haciendo concesiones. Traspasan los límites que son necesarios históricamente pero no corren el riesgo de echar por tierra su propio trabajo (porque reconocen los límites históricos que son puestos). Mi posición es ésta y no la posición espontaneísta ni tampoco la manipuladora.

Ahora, si mi posición no es una ni la otra, yo estoy absolutamente convencido --y repito lo que dije antes-- de que los que trabajan contigo con el nombre de "educandos" tienen una experiencia social, histórica; tienen por lo tanto un cierto saber, un saber de sí, un saber que no puede ser simplemente puesto de lado en el momento fundamental en que tú como educadora pretendes constituir un contenido de programa que tiene como objetivo ser conocible. *Una de las tareas y de las connotaciones fundamentales de la educación es que la educación es un acto de conocimiento, y el sujeto del conocimiento no es exclusivamente el educador; es también el educando que no está invitado a ser un mero receptor del conocimiento que el educador juzga que tiene.* Entonces para mí la organización programática tiene que partir realmente de la comprensión del mundo que tienen los educandos...el educador añade a la expectativa de los educandos y que los educandos no especificaron por falta de práctica o por falta de visión todavía (pero que el educador tiene). Entonces hay que determinar los ángulos de una programación que deben ser añadidos al conjunto temático que el grupo plantea.

Poniendo esto ahora en concreto vamos a admitir que yo voy a trabajar como educador en un área popular de Puerto Rico. Yo vengo de Brasil que es mi contexto, en Sao Paulo...El grupo popular está vivamente interesado, por ejemplo, en discutir el problema del agua y de la luz. No tienen agua ni luz. Tienen que discutir esto, incluso desde el punto de vista de la acción reivindicadora también. Quieren agua y quieren luz, pero el joven de izquierda dice: "no, no, antes de discutir el agua, tenemos que discutir la lucha de las clases y el pueblo no sabe y ese grupo no sabe que tal lucha existe; lo del agua y la luz es una distracción", a pesar de ser algo tan concreto. Ahora a mi juicio está absolutamente errado. Lo correcto ahí sería: "muy bien, vamos a

discutir el problema de la luz y el problema del agua", y durante el proceso de discusión de esos problemas no hay como escapar a la discusión de la lucha de clases, porque está allí. Pero emerge de la temática más restricta, y no al revés...

Una de las tareas nuestras en la educación es, partiendo de un análisis más crítico de los hechos que ya se han destacado, alcanzar aquellos que no están todavía destacados y hacerlos destacarse. En último análisis, esto me parece que tiene que ver con una expresión que a Mao Tse Tung le gustaba hacer en su epistemología, que era más o menos así: "hay que partir del conocimiento preponderantemente sencillo que quedó a nivel de la sensibilidad de los hechos, y alcanzar la razón de ser del objetivo". Esto es hacer en esta caminata un esfuerzo para develar lo que estaba velado. Es esto que a veces nosotros no hacemos porque incluso desarrollamos una arrogancia tal de intelectuales que pensamos que nosotros realmente lo sabemos todo y tenemos la obligación de decir todo lo que sabemos a los pobres diablos que nada saben.

No sé si te satisface, pero yo no soy espontaneísta ni tampoco manipulador...[39]

---

39 Este tema del espontaneísmo y la manipulación se aclara aún más en la entrevista ya referida con Rosa María Torres: "...no siendo neutro el educador, siendo directivo en su rol de educador, esto no significa que deba manipular al educando en nombre del contenido que el educador ya sabe *a priori*, es decir *a priori* desde el punto de vista del educando. Es por esto que yo vengo enfatizando insistentemente...que el hecho de que la educación sea por naturaleza directiva no debe llevar al educador a caer en una posición espontaneísta. Es decir, una posición según la cual, en nombre del respeto a la capacidad de pensar y a la capacidad crítica de los educandos, se deja a los educandos librados a ellos mismos, se deja a las masas populares libradas a ellas mismas...Por el otro lado, *al no caer en la tentación del espontaneísmo, el educador tampoco debe caer en la tentación de la manipulación.* El uno no es el contrario positivo del otro. El hecho de que no sea espontaneísta no me hace manipulador. El hecho de no ser manipulador, no me hace espontaneísta. Entonces, debe haber un contrario positivo de estas dos posturas. Y eso es lo que yo llamo la 'radicalidad democrática revolucionaria'". *Educación popular. Encuentro con Paulo Freire*, págs. 61-62.
Es interesante apuntar también que Freire establece una dicotomía paralela a la de espontaneísmo y manipulación y correlacionada con ella, cuando hace referencia a la oposición entre "basismo" y "elitismo". En el libro dialogado que escribe con Antonio Faúndez, *Hacia una pedagogía de la pregunta*, (págs 69-72) se refiere a los dos riesgos así: "El primer riesgo a correr, no obstante nuestro discurso en favor de las masas populares, es el de que nuestra práctica continúe siendo elitista...Por esto mismo entonces, decretamos que nuestro mundo es el mejor. Es el mundo del rigorismo. Este rigorismo tiene que ser superpuesto e impuesto al otro mundo. El otro riesgo de la visión que contrapone es el riesgo del *basismo*...Es el riesgo según el cual existe una negación completa del primero, del rigorismo; por lo tanto, nada que sea científico vale. La academia es despreciada, toda rigurosidad y teoría abstracta es poco útil y puro intelectualismo bla-bla-bla. La única verdad final está en el sentido común, en la base popular; la única verdad está en las masas populares...Es interesante también observar cómo, en la primera posición hay un énfasis extraordinario en la teoría. Son las lecturas teóricas las que, en verdad, dan formación. En la segunda postura lo que vale es la práctica. Solamente la práctica...la participación concreta en las áreas

Comentario y pregunta: Lo primero que vamos a decir es que reconocemos la importancia de partir del trabajo comunal, de la experiencia social e histórica de los educandos. Y voy a hablar de una experiencia bien particular que tengo con su método en una comunidad del área metropolitana de San Juan. Nosotros bregamos con la situación temática; partimos de las preocupaciones y las inquietudes de ellos, y en función de eso, preparamos nuestras clases de destrezas y de temas en áreas de interés para ellos, como puede ser la drogadicción, vivienda, prostitución, o el maltrato de menores. Le damos una lista de temas y ellos mismos le dan prioridad al tema que les interese. Por ejemplo le pueden dar prioridad al tema del maltrato de menores y el problema de las instituciones que existen en el país para bregar con los niños cuyos padres no quieren bregar con ellos. Se le da orden a los temas y ése resulta ser el tema número uno. Diseñamos clases de destrezas en español, estudios sociales, matemáticas, ciencias. Las clases que sean para la semana se hacen tratando de elaborar sobre ese tema que ellos escogieron como su prioridad. Comienza la discusión del tema y uno empieza a percibir unos grandes silencios, y uno se pregunta ¿qué es lo que pasa, si ellos fueron los que escogieron el tema?; y sigue la inquietud, hasta que llega un momento en que hay que parar la sesión porque algo pasa que no fluye. No hay movimiento; hay unos silencios (a pesar de que es comprensible que haya silencios porque las personas tienen derecho a adentrarse en sí mismas y tener el tiempo para decir lo que quieren decir...). ¿Por qué? Porque están sangrando por la herida. Porque yo estoy tocando lo que a ellos les duele de cerca. Entonces, ¿qué hago yo con eso? Cambio la forma de bregar con el asunto y les digo que vamos a trabajar con las cosas realmente positivas que ellos quieren exaltar. Podríamos hablar de los pájaros, de las pirámides, del Papa, o de cualquier otra cosa que no sea su comunidad...Entonces esto me

---

populares, a veces hasta con lenguaje falsificado que la propia masa popular rechaza. Ni elitismo, ni *basismo*. Uno no es lo contrario positivo del otro. Es decir, no es el elitismo que se debe contraponer al *basismo*, ni el *basismo* al elitismo...Mi posición es la de la comunión entre el sentido común y el rigorismo...Así como no puedo volverme *basista* sólo porque no soy elitista y viceversa, no puedo ser autoritario sólo porque no soy *espontaneísta*. El autoritarismo y la manipulación de las clases populares no son el remedio para la enfermedad del *espontaneísmo*. El combate a éste, como al autoritarismo, exige una visión correcta de la unidad dialéctica entre práctica y teoría, una comprensión más rigurosa de la realidad, del papel de la subjetividad en el proceso de su transformación, el respeto a las clases populares como productoras y portadoras de conocimientos. La negación del *espontaneísmo* está en la comunión con ellas y no en la posición poco humilde a partir de la cual -- no es raro-- se les pretenda imponer una sabiduría ya montada, sin la cual no se salvarían..."

plantea *un problema con el método que resulta ser una de las cosas más básicas. ¿Yo voy a partir de la experiencia histórica y social de la gente con quien yo brego, cuando la experiencia histórica y social de este grupo está tan mal que no quieren bregar?* O sea, ¿cómo voy a bregar con marihuana y el tema de la adicción a las drogas, cuando entre mis estudiantes hay muchos que para ellos eso no es ningún problema, aún cuando lo ponen en tema y éste les preocupa y lo tienen en prioridad número tres?

Mi experiencia es que cuando voy a hablar del tema hay un silencio sepulcral y hay que empezar con cuidado para ver como estalla la cosa para bregar con el problema. Mi experiencia es que actúan como si dijeran: "yo fumo marihuana; me interesa el tema, pero no puedo tirarme a una discusión abierta, porque eso me duele". Este semestre cambiamos la forma de trabajar con el asunto, porque vimos que bregando con su problemática particular de comunidad, a ellos no les interesa. Llevamos tres años y el problema es la confianza, realmente. Yo empiezo a discutir el tema de la vivienda, el derecho a la vivienda en Puerto Rico, el cuidado y la educación de los niños...pero es tan problema para ellos que no pueden bregar con el asunto, porque les duele bien de cerca, y quieren hablar de otras cosas...No estoy buscando recetas.

Freire: Creo que tu planteamiento confirma lo que yo he dicho y lo que yo defiendo; no lo niega. Ahora, tu planteamiento añade algo: primero, es la necesidad imperiosa que tiene el educador o la educadora en cuanto a política, de desarrollar en sí la capacidad de ser sensibles, de prever, de conocer, por ejemplo, *los misterios de las formas de comportamiento de los grupos sociales oprimidos*; que necesariamente como búsqueda de supervivencia tienen que desarrollar una serie inmensa de mecanismos de defensa o "mañas". Si los grupos oprimidos incluyendo las mujeres, no desarrollaran las mañas para sobrevivir, desaparecerían. Y, miren, las mañas son también biológicas y no sólo psicológicas o lingüísticas; son biológicas también: el cuerpo oprimido se defiende mañosamente; es lo que la ciencia llama mecanismos de inmunidad. Entonces, por ejemplo, si uno de nosotros tomase ahora un vaso de agua de algunas regiones campesinas o proletarias y semi-proletarias de centros suburbanos brasileños, probablemente tendría que hacerse un lavado de estómago dentro de media hora o moriría; pero ellos toman esa agua todos los días y no se mueren. Es que su cuerpo ya se inmunizó: "mañosamente" se defendió. Ahora lo que tú dijiste es exactamente una maña psicológica emocional que tiene ese oprimido con su

dolorosa experiencia. Yo te diría que este fenómeno no es privativo de los oprimidos. Hay muchos opresores que huirían también a ciertas temáticas, porque les duele. Hay muchos hombres que huyen rápidamente de una problemática de las mujeres porque les duele.

Es interesante este *dualismo del oprimido*.[40] Cuando tú les planteas a ellos: "mira, pon ahí una lista de temas importantes o fundamentales para ti", los exponen porque realmente son importantes. Pero cuando el educador llega y dice: "ahora vamos a debatir", entonces hay un silencio. El silencio es exactamente la reacción emocional a un problema que es doloroso; entonces hay que escapar del dolor y el silencio es la puerta para el escape. Entonces, como el silencio no puede ser total hay que hablar un poco de otras cosas y aceptan hablar del Papa o de los pájaros. Ahora, para mí, ¿cuál es la otra capacidad que tiene que tener el educador para desarrollar, después de esta primera que era la de sensibilidad, de percibir estos mecanismos mañosos de los oprimidos? La otra capacidad indispensable para el educador y la educadora es exactamente una especie de maña también. Esta posición es un poco psicoanalítica, histórica, política y cultural también. Sería lo siguiente: está muy bien respetar el dolor, el silencio y discutir los pájaros; pero al discutir sobre los pájaros poco a poco tú bajas nuevamente al sitio doloroso hasta donde sea posible soportar el dolor. Ahí el grupo habla de esto, no hay duda.

Pregunta: Sí, pero ahora me entra la duda. ¿Hasta qué punto entonces en esa maña nuestra no habrá manipulación?

---

40 Esta observación sobre el "dualismo" del oprimido nos sugiere otra vez la importancia de la visión *dialéctica* en el pensamiento freireano. Tal visión se remonta al fundamento hegeliano explicitado en *Pedagogía del oprimido*, y examinado por nosotros en el capítulo primero. Freire plantea así de entrada (págs. 38, 40-42) el gran reto de la educación liberadora:

"El gran problema radica en cómo podrán los oprimidos, como seres duales, inauténticos, que "alojan" al opresor en sí, participar de la elaboración de la pedagogía para su liberación. Sólo en la medida en que se descubran "alojando" al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora...

Los oprimidos, acomodados y adaptados, inmersos en el propio engranaje de la estructura de dominación temen a la libertad, en cuanto no se sienten capaces de correr el riesgo de asumirla. La temen, también, en la medida en que luchar por ella significa una amenaza...

En tanto marcados por su miedo a la libertad se niegan a acudir a otros, a escuchar el llamado que se les haga o se han hecho a sí mismos, prefiriendo la gregarización a la convivencia auténtica. Prefiriendo la adaptación en la cual su falta de libertad los mantiene a la comunión creadora a que la libertad conduce. Sufren una dualidad que se instala en la "interioridad" de su ser. Descubren que, al no ser libres, no llegan a ser auténticamente. Quieren ser, mas temen ser...

Este es el trágico dilema de los oprimidos, dilema que su pedagogía debe enfrentar".

Freire: No, no hay que caer en una perspectiva puritana; no, no. No existe una cuestión de manos sucias. Esto es político y es absolutamente válido, porque si no fuera así, sería mañoso también, impuro e incorrecto el trabajo de una psicóloga que te acompaña en la psicología clínica, y no lo es. Por el contrario, la educadora ejerce una tarea realmente de colaboración para que el grupo se desvele en su dolor.

...

En el año 1967 yo estuve por primera vez en los Estados Unidos, en Nueva York, y visité unas experiencias pedagógicas que tenían, que se parecían a las cosas que yo hacía (sin que hubieran surgido de alguna influencia mía). Y me acuerdo que llegué una noche a una sala en una zona predominantemente negra y puertorriqueña en Nueva York con una educadora joven, con una fotografía de la calle en que estábamos. Había en la esquina de la calle un montón de basura como de tres metros; y la educadora planteó la foto y dijo: "¿qué es esto que estamos viendo aquí?", y hubo silencio. Enseguida uno habló y dijo: "esto es una calle de Africa"; y la educadora dijo: "sí, de Africa...pero yo estoy viendo ahí las fotos con letras en inglés". Un joven dijo: "sí, es Africa inglesa". Otro dijo: "puede que también sea una calle de América Latina". Y la educadora dijo: "pero si es América Latina, ¿por qué está en inglés?". El estudiante le dijo: "porque nosotros fuimos allá y les enseñamos inglés". Aquello era un ghetto. Y yo me decía: "esta noche es fundamental en mi formación científica". Yo creo que aquella noche me llevó a escribir unas tres o cuatro páginas de *Pedagogía del oprimido* en mi tentativa de entender el fenómeno. Entonces después de que la educadora insistió discretamente y dijo: "¿no será esto una calle nuestra de Nueva York?", uno de ellos dijo: "no, ¿pero cómo?, nosotros somos los Estados Unidos, ¿cómo vamos a tener una calle como ésta?" Finalmente otro dijo: "basta de hipocresías; somos esto y este montón de basura es nuestra. Nosotros vemos esto todos los días".

Lo que pasa es que una sociedad competitiva como es la norteamericana capitalista, para uno aceptar su posición mala es como aceptar una derrota antes de competir; esto es un mecanismo de defensa de grupos oprimidos en una sociedad altamente capitalista. Otras veces hay una cuestión de humor; un cierto humor que hay en otras culturas que existe como un mecanismo de defensa también. Si tú le presentas una foto como ésa a cualquier grupo de favelas brasileñas y preguntas: "¿qué existe ahí?", todo el mundo dice: "somos nosotros". Es probable que en algunas áreas la respuesta sea: "es obvio que nosotros somos explotados"; en otras no. En otras dirían: "no, es

porque Dios quiere". Estos mecanismos existen...mientras el análisis está al nivel de la abstracción teórica no hay por qué no aceptar; pero si tú me miras a mí y me dices: "Paulo, ¿será que eso existe en tu casa?", ya ahí me están invadiendo y mi interés será negar.

Pregunta: Dr. Freire, yo he quedado muy impresionado desde que leí su obra *Pedagogía del oprimido* y, emocionalmente, no podría discrepar de lo que dice porque estoy comprometido con el objetivo final de la educación que debe ser la liberación del ser humano. Pero en el modo como usted concibe su método, si es un método dialéctico, absolutamente libre en el sentido de que no conduce necesariamente a un resultado previsible, porque prevé cuál es el resultado sería un poco negar la condición abierta de la dialéctica. Pues me parece que a lo mejor la situación que ella planteaba ahorita sería también perfectamente legítima. Los temas que hicieron en la pizarra realmente no son temas que les interesa hablar y sí del Papa o de las aves volando; y ese método podría utilizarse para lo contrario: un método para alienar. Vamos a empezar con la ausencia de agua potable, vamos a hablar de los pobres, y entonces de ahí, en sentido dialéctico, vamos a terminar hablando de los pájaros, las aves, el Papa...Pero supongamos que no terminan con descubrir esa estructura de clases, ¿significa entonces que el método ha fallado?

Freire: No. Me parece que tú estás dando un énfasis al método,[41] como si el método fuese un instrumento que yo tengo dentro de una sala especializada en métodos, y que yo voy y saco del cajón el método y voy con él; no...el método es algo más. Es el método mucho más de conocer y no un método alfabetizador. Cuando yo dije que a partir de una discusión sobre el agua o sobre el Papa tu llegas a través de un proceso de educación popular a comprender la existencia de las clases sociales y, consecuentemente, la existencia de los conflictos o de la lucha de clases, eso no quiere decir que el método sea tan potente y capaz de crear una realidad. Cuando yo digo esto es poque la lucha de clases existe; negarla aquí sería absurdo (no fue inventada por Marx). Yo me acuerdo que en una carta Marx dice que los economistas burgueses fueron los que realmente descubrieron y constataron por primera vez la existencia de las clases sociales y su

---

41 La contribución de Paulo Freire en el campo de la alfabetización de adultos y la educación popular cristalizó, entre otras cosas, desde los primeros tiempos en el llamado "método Paulo Freire" (a menudo también conocido como "método psicosocial") como estrategia pedagógica. Sin embargo, Freire insiste en que su propuesta pedagógica y su filosofía educativa deben verse en términos de un paradigma epistemológico-político mucho más amplio.

lucha. Es un hecho que se está dando ahí, históricamente, socialmente; entonces, como éste es un dato de la realidad, es un dato importante para que nosotros comprendamos mejor cómo pasan las cosas...

Tú dijiste también que esa afirmación parece sugerir que tienes un determinado punto a llegar en cuanto educador...mas bien te diría que el educador que no tenga una perspectiva con relación a lo que pretende, no puede seguir siendo educador. Porque la educación no es un acontecimiento, no es espontaneísmo. No. El educador tiene que tener una opción. Por eso decía yo la otra noche que esa opción es política. Tiene que tener un sueño que sea posible, que se viabilice en la historia. Fuera de esto es un "deja como está para ver cómo queda"...Esto no significa que yo como educador intente imponerte a ti mis sueños. Pero yo tengo el derecho incluso de decirte a ti cuál es mi sueño y de luchar para que tú quieras también...expresar tu convicción, tu compromiso...[42]

Pregunta: ¿Quién nos da el derecho de tratar de convencer al otro de mis sueños?

Freire: Ese es el derecho que tú tienes que luchar por tener; nadie te da ese derecho. Ese derecho uno se lo gana...

Pregunta: En última instancia, me parecería entonces concluir como concluyó la compañera esta mañana: en el fondo, ¿hay una cuestión de lucha de poder?

Freire: Para mí pensar la educación, sin pensar la cuestión del poder, es imposible. Y pensar la cuestión del poder no es abstracción, es como algo muy concreto.

---

42 Véase la nota no. 9, que incluye referencias a este punto que Freire procura dejar aclarado. La reflexión siguiente, además, es muy significativa: "...hay para mí, también, una extraordinaria responsabilidad, por parte del educador, en la tarea pedagógica en cuanto política, que es la de, respetando radicalmente al educando, desafiarlo sin embargo a convencerse de la verdad o de aquello que el educador asume como verdad. ¿Qué tarea tendría yo, por ejemplo, y cómo la justificaría, si no creyese en las cosas de las que hablo? ¿Y si creyéndolas no me empeñase en convencerlo de que estoy diciendo cosas verdaderas? No tendría sentido. Entonces, es ahí exactamente que el aspecto político se destaca en la práctica pedagógica. El educador, en cuanto trata de convencer al educando, está en busca de lo que yo llamaría victoria de los valores políticos de los que está imbuido. La victoria de esos valores corresponde, para el educador, en la transformación de la práctica política del educando, que pasa a insertarse frente a la realidad como militante político. En este punto, la educación una vez más se identifica con lo político...convencer no es imponer, sino que es desafiar, pues desde un punto de vista radicalmente democrático no es posible imponer a las masas populares una sabiduría

Pregunta: ¿Tiene necesariamente el proceso educativo que conducir al educador-educando a seguir unas posiciones y seguir el procedimiento inicial de clarificar? Porque podríamos también, por la impaciencia de nuestra impaciencia, provocar unos abortos de compromisos, y no permitir nada.

Freire: Tú tienes razón; éstas son las tácticas que el educador tiene que mirar. Esa es otra cosa que no puede ser dicotomizada, es la táctica de la estrategia, como decía ayer...esto tiene que ver con aquella cuestión de lo *posible histórico*. Esto todo tiene que ser desarrollado por nosotros, recreado constantemente...

---

preestablecida". En Freire y Betto, *Esa escuela llamada vida*, págs. 136, 138.

6

Diálogo, Riesgo y Democracia, y Pedagogía de la Familia

El contexto en el que surgen los comentarios que siguen es un coloquio caracterizado por un espíritu de cordial informalidad. Resulta ser ambiente propicio donde Paulo Freire expresa e ilustra de manera muy cándida ciertas convicciones, valores e ideales claves que han orientado su quehacer pedagógico y su pensamiento como filósofo de la educación. El triple foco que sugiere el título corresponde a las respuestas específicas de Freire a determinadas intervenciones por parte de los demás miembros del panel reunido para la ocasión.

Del monólogo al diálogo

Hay una referencia que tú hiciste [dirigiéndose al Dr. Angel Quintero Alfaro] que a mí me gratificó mucho en cuanto estamos aquí en una reunión que yo entiendo es muy fraternal, aunque haya diferencias de posiciones. No tengo ningún recelo ni miedo de decir que me quedé muy contento cuando tú dijiste que ayer en la noche cuando yo solo hablé hubo un *diálogo*.[43] Esto a mí me agrada enormemente y me parece que tú estás en lo cierto, absolutamente cierto. (Si hay una cosa que yo no defiendo y que no hago ya más es la falsa modestia. Hace diez días más o menos yo estaba en un acto solemne de un fin de año universitario y yo era el patrono de los estudiantes. En ese momento la gente se rio mucho y me aplaudió porque yo dije: "me es grato este homenaje que ustedes jóvenes me prestan, pero yo estoy absolutamente convencido de que lo merezco".

---

43 Vale la pena repetir parcialmente lo que indicamos en la nota no. 4 sobre la apreciación del Dr. Angel Quintero Alfaro respecto al carácter dialógico de las charlas de Freire: "...logró dramatizarnos su mensaje estableciendo un diálogo con un grupo de alrededor de 1000 personas, sin que éstas conversaran. Se excusó porque tenía que hacer algo que no le gusta hacer –dar una conferencia, hablar a la gente; pero gradualmente fue convirtiendo...la conferencia en diálogo, en planteamiento de preguntas que estaban en la mente de muchos en su auditorio, y en la reflexión sobre estas preguntas, revelándose como lo que es –un hombre profundamente honrado que quiere vivir de acuerdo a su palabra. Ese mensaje a través de la palabra y del ejemplo nos mantuvo en atención por todo el día siguiente. Uno de sus principales ejemplos...fue el respeto a todas las preguntas y a todas las observaciones que se le hicieron, aún aquellas que podrían parecer incoherentes, ingenuas y hasta en cierto sentido imprudentes...Pero toda pregunta sufría una transformación en su contestación, y toda persona que la hacía quedaba enaltecida y estimulada para continuar el esfuerzo de esclarecer su pensamiento. Ejerció el rigor con un gran sentido de desprendimiento y una profunda humildad..."

Mi tesis es la siguiente: si yo hallo que no lo merezco, entonces no puedo aceptar el homenaje; y si lo acepto no tengo que decir "...otro debería estar aquí y no yo..." Entonces esto es hipocresía. Cuando yo era muy joven y escuchaba a una persona decir: "estoy convencido de que otra persona debería estar aquí en mi lugar...", yo me retiraba de la sala porque lo consideraba incompetente y deshonrado; y yo no soy ni una cosa ni la otra. Yo encuentro que lo merezco porque hice algo que tiene sentido; y ahora me quedo muy contento porque creo que tú tienes razón).

Una de las cosas que yo vengo a aprender y que yo no empecé haciendo, es que es preciso dialogar aunque uno mismo está hablando. Sólo así se puede mantener un auditorio con 800 personas vivo; si no, no, no es posible. *Es necesario que el que habla se haga intérprete de quienes escuchan; y en ese momento, los que escuchan hablan también.*[44] Es por esa razón que yo siempre digo que nadie aplaude a nadie ... Porque de hecho cuando nosotros aplaudimos a alguien, en tal persona nos estamos aplaudiendo a nosotros mismos. Y allí encontramos una interpretación, puede que momentánea, de lo que nos gustaría decir y hacer; y sin esto no hay posibilidad de silencio participante. Entonces, repito que quedé contento porque tú dijiste exactamente lo que me parece que es la realidad.

Riesgo y democracia

Hay otra observación que no me gustaría dejar pasar de manera ninguna y ésta es tuya [dirigiéndose a la Dra. Ana Inés Braulio]. En verdad a mí no me parece que hay un impulso natural hacia la democracia. Yo no soy "rousseauniano". Mira, éste es un problema de la filosofía medieval, cuando nosotros los cristianos decíamos que la esencia precede a la existencia; cuando en verdad es la existencia la que precede a la esencia. Yo soy lo que yo existo...esto es histórico. Nosotros nos hacemos y nos deshacemos históricamente. Y yo acepto esto incluso--sin querer hacer propaganda de fe--yo acepto esto como cristiano. Mucha gente se equivoca en el afán de catalogarme, que es una cosa increíble. En América Latina se preocupan menos por catalogar y saber lo que soy, cuál es mi escuela...Yo soy Paulo Freire,

---

44 Paulo se refiere aquí a lo que se ha llamado el *principio* del diálogo, según la gran contribución del filósofo Martin Buber. Aún cuando el formato de una comunicación sea monológico, como en el caso de una charla o conferencia en la que es sólo una persona la que habla, puede darse un diálogo auténtico, o sea un evento y proceso de comunicación que crea y celebra la comunidad. Una de las mejores y más sencillas explicaciones del "principio del diálogo", a tono con las palabras y --sobre todo-- el ejemplo de Freire, se encuentra en Reuel L. Howe, *El milagro del diálogo* (San José: CPC, s.f., original en inglés, 1962). A tal práctica y espíritu dialógicos aluden precisamente los comentarios destacados en las notas no. 4 y en la anterior.

un hombre del nordeste de Brasil que vive en Sao Paulo; casado, con cinco hijos y una mujer formidable...[45]

Yo estoy convencido de que son las estructuras democráticas las que crean apetencia democrática, la inclinación democrática. Pero aunque esté convencido de esto, yo estoy totalmente convencido de que si nosotros no intervenimos para la transformación de las estructuras antidemocráticas, ellas no se acaban. No hay así un fatalismo; mi concepción de la historia no es fatalista, es histórica. El mañana será diferente si nosotros cambiamos, si no, no, va a ser igual. Tiene que haber un compromiso con la historia, con unos ideales que son creados y no recibidos. A mí no me preocupa tanto si los jóvenes están dispuestos o no a hacer la democracia; a mí lo que me preocupa es que es preciso hacerla.

Es preciso crear una condición en que asumamos el riesgo de la existencia. Una existencia sin riesgo no es existencia; es pura vida, y la vida pura no basta.[46] Lo que me parece fundamental para nosotros es que

---

45 Así se expresa Freire respecto a su relación conyugal: "Como tenía una irresistible vocación de padre de familia, me casé a los veintitrés años, en 1944, con Elza Maia Costa Oliveira de Recife, hoy Elza Freire, católica como yo. Con ella continué el diálogo que había aprendido con mis padres. Tuvimos cinco hijos. Tres niñas y dos muchachos, gracias a los cuales el campo de nuestro diálogo se amplió. Debo mucho a Elza, profesora de primera, y después, directora de escuela. Su valor, su comprensión, su capacidad de amar, su interés por todo lo que hago, la ayuda que jamás me ha rehusado y que ni siquiera tengo la necesidad de pedir, me ha sostenido siempre en las situaciones más problemáticas. Fue precisamente a partir de mi matrimonio cuando empecé a interesarme de una manera sistemática por los problemas de la educación". En *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación* (Madrid: Editorial Marciega, 1976) pág.21.
También tenemos emotivos testimonios relativos a los años de exilio en particular: "...Elza nunca se tomó el exilio como una visita. En realidad legalmente nunca fue una exiliada, pero asumió el exilio conmigo...Esta postura de Elza no era emotiva, de ninguna manera. Era política también...En el exilio, los hijos llegaron a decir, en broma: –'viejo, en realidad, la infraestructura de esta familia es la vieja'. Lo que quería decir: '–¡Ojo! Que si revienta la infraestructura nos perderemos todos...' Es verdad que Elza sostuvo a la familia. Yo siempre digo que con su manera de ser, en muchos aspectos, ella fue una educadora de todos nosotros. Que nos ayudó enormemente. Yo diría que hasta en las cosas aparentemente mínimas ella estaba presente, activa. Al mismo tiempo, por ejemplo, que trataba de convivir con las diferentes culturas, investigaba en todas las ciudades adonde llegábamos cómo reemplazar los condimentos brasileños para darle el gusto a nuestras comidas...A pesar de toda esa contribución extraordinaria de Elza...no es fácil vivir en el exilio. Ante las dificultades de algunos de mis hijos, en su escolaridad, al comenzar la escuela, algunas otras necesidades de mis hijos, no era fácil para mí, nada fácil, evitar un sentimiento de culpa, porque estábamos allá por mi causa..." En Freire y Betto, *Esa escuela llamada vida*, págs. 153-154. Elza Freire falleció en 1986; dos años más tarde, Paulo contrajo matrimonio con Ana Maria Araujo, historiadora y autora de *Analfabetismo No Brasil* (Sao Paulo: INEP, 1989).

46 En esta breve sección encontramos, por un lado, una pequeña pero significativa muestra del componente *existencialista* en la filosofía freireana, tal como hemos indicado en el primer capítulo del presente volumen. Por otro lado, un poco más

somos capaces de crear la existencia con la materia que nos da la vida. Sin vida no hay existencia, pero la vida no agota la existencia. No hay cómo existir sin riesgos, sin asumir los riesgos; en cualquier nivel es inviable no arriesgarse. Entonces yo creo que si nosotros pensamos así tenemos un compromiso con este pensamiento que es el compromiso de vivir y existir con un riesgo que exige de nosotros una permanente reflexión crítica sobre la propia existencia tal como se está haciendo. Y yo incluso estoy convencido de que nadie mejor que la juventud para comprender los riesgos de la existencia. Ahora tal vez parezca que estoy haciendo una afirmación un tanto metafísica; y los jóvenes están siendo profundamente inquietos contra lo estático.

Aún cuando todas las estructuras sean opresivas y autoritarias, yo creo que no es posible esperar que las estructuras cambien por ellas mismas. Me acuerdo de una observación de Marx (¡de quien hay gente que piensa que era un comedor de niños, que se los comía los sábados y domingos! No, no, él era un gran humanista y científico). Marx dijo en un pasaje de *La sagrada familia*, que la historia no es una entidad suprahumana que esté arriba de nosotros haciendo las cosas en lugar de los hombres (dijo él, hoy yo diría "y de las mujeres"). *Nosotros hacemos la historia, y al hacerla somos hechos por ella*...A pesar entonces de todo lo contrario que haya es preciso dar, en aras de la coherencia, un testimonio en el sentido de crear las condiciones materiales que a su vez crearán las nuevas condiciones ideológicas. Pero si nosotros no hacemos esto hoy, y esperamos que mañana las transformaciones se hagan, las transformaciones no se hacen.

Yo decía hoy por la mañana que si sólo fuese posible desarrollar una especie de educación liberadora en una sociedad que se ha liberado...En primer lugar ninguna sociedad se libera nunca totalmente, jamás. Yo siempre digo que la liberación no es un punto de llegada. No. La libertad es un punto de partida; cuando uno alcanza un cierto nivel descubre que ya no es libre y que necesita ir más allá. Esto es la historia; si hay destino, éste es el destino nuestro: el de perseguir permanentemente, constantemente, en razón misma de nuestro inacabamiento, en el inacabamiento de la historia. Yo decía por la mañana, si sólo fuese posible hacer una educación así cuando la sociedad ya estuviera liberada, entonces no sería posible la liberación propia. Porque *la liberación se forja en el cuerpo de la no-liberación,*

---

adelante Paulo reafirma también su concepción marxista en cuanto al desarrollo, creación, y transformación de la historia. En otras palabras, Freire no sólo ha re-creado y re-apropiado la contribución del gran maestro Hegel, sino también la de los dos grandes "herederos" de Georg Hegel, a saber, Soren Kierkegaard –la vertiente existencialista– y Karl Marx –la vertiente del materialismo histórico y dialéctico.

dialécticamente. Me pareció muy interesante que tú [Dra. Braulio] hubieses indagado para que quedara más clara mi posición, que no es necesariamente la posición de todos ustedes...

Pedagogía de la familia

Finalmente me gustaría hablar de algo que tú decías [dirigiéndose al Dr. Pablo Navarro] y que me tocó también: la cuestión de la *familia*...En Brasil me hacen tantas preguntas sobre otras cosas pero no sobre esto; y es importante, absolutamente fundamental.

Yo considero que una vida de familia no debe tener ninguna cosa melosa, hipócrita...Me gustaría decirles que el modelo burgués de familia es el modelo que debe prevalecer; pero yo creo que no. La historia lo está demostrando ahí. Lo que me gustaría sin embargo afirmar es que *hay que asumir seriamente la vida de familia.* Yo no quiero dar la ilusión a nadie (que sería falsa) de que soy un viejo santo; yo soy un hombre sencillo que reconoce enormemente el pecado en lugar de temerlo. (En mi teología esta cuestión está de lejos. Los santos que siempre me atrajeron fueron los santos que pecaron mucho, como San Agustín. A San Agustín yo lo leí en mi adolescencia y me marcó inmensamente; a Santo Tomás lo leí como filósofo y me pareció muy monótomo el santo).

Yo creo que hay que crear virtudes que no aparecen de regalo en una vida matrimonial. Por ejemplo la humildad de no pretender ser lo que no se puede ser y no pretender ser lo que no se está siendo. La humildad de respetar en la mujer lo que la mujer está siendo y no lo que nos gustaría que ella fuera. Yo nunca me olvido de que muy joven me casé, cuando tenía 23 años. Un día Elza dijo o hizo algo que me hirió y me dolió; y yo me acuerdo que fui corriendo casi a mi estudio. Me senté allá y prendí un cigarrillo (yo entonces fumaba mucho) y me dije a mí mismo: "no fue con esta Elza que yo me casé"; e inmediatamente yo pensé, "todo indica que ella esta diciendo: 'no fue con este Paulo que yo me casé'". Entonces sólo había un camino para descubrir esta Elza y este Paulo diferente, y era exactamente dialogar.

Cuando yo hablo tanto del diálogo no es por una invención pedagógica; es resultado de una existencia. Porque antes yo hice eso con mis padres. Yo nací en una casa donde yo podía decir: "no, no estoy de acuerdo..." con diez años, y no era amonestado por eso. Así es que nosotros hicimos y estamos haciendo un hogar. Con un amor dulce, serio, valiente, de personas que no se atemorizan ni de personas que hacen murallas para defender sus virtudes; de personas que se arriesgan. Esto es una cosa que yo encuentro fundamental y que fue posible a Elza y a mí. Nosotros testimoniamos a los cinco hijos que vinieron por causa de nosotros --tres mujeres y dos hombres-- que hoy

día repiten a su manera, re-hacen a su papá y su mamá con sus hijos y con sus mujeres y sus esposos.[47]

Después de los sesenta, los hijos empiezan a descubrir que hay un riesgo cercano de la muerte del papá; la hija mayor, sobre todo, fiscaliza mucho mis salidas. Me ha telefoneado cuando yo venía para acá y me dijo: "papá tú estás loco... ¿cómo vas a Puerto Rico hoy y vuelves el sábado?" Y tiene razón; esto es una locura. Pero una locura que tiene sentido, que debe ser vivida. De ahí que yo voy a decirles que si no fuera por la sensación que tengo de arriesgarme, yo no vendría (es algo que no se justificaba por intereses materiales...). Entonces mi venida es de un lado el riesgo que me parece fundamental a mi existencia; del otro es la necesidad que yo tengo de otros y de otras. Si no, no vendría; y esto tiene que ver con mi vida de casa, con el respeto a los hijos y las hijas. Hoy día ellos hacen las críticas, porque los mejores jueces de los padres y las madres no son los filósofos ni los vecinos sino los hijos y las hijas.

En mi relación de padre e hijos yo he sido simpre hijo también...Yo no estoy con esto sugiriendo a ustedes que creen aquí una escuela de padres. No; yo no creo que se enseña a ser madre y padre; uno aprende siéndolo. Pero no hay duda ninguna de que una reflexión constante sobre la práctica de madre y padre me parece fundamental. Es decir, si hubiera un equipo de diez familias discutiendo de cuando en vez su práctica... podría haber un clima de seriedad, de responsabilidad donde uno no pretendiese ser siempre el correcto y pudiese correr el riesgo de decir también sus desaciertos (que yo también cometí muchos, claro).

---

47 En otra de sus referencias autobiográficas, nos dice Freire (nuestra traducción): "Recuerdo que aprendí mucho por el hecho de ser padre...Y aprendí mucho al observar a Elza como madre. Recuerdo que en casa ni Elza ni yo jamás dijimos que no sin explicar la razón del por qué. Mira, no quiero darte la impresión de que soy un racionalista. No es el caso, porque soy un ser muy fuertemente emocional, lleno de sentimientos y sin ningún temor de expresarlos. Lo que quiero decir es que detrás del *no* y del *sí* hay argumento y desacuerdo...Yo no digo no porque te amo; digo no porque tengo ciertas razones para decir no. ¿Por qué no enseñar a los chicos a empezar a buscar las razones, los datos, los hechos...? Yo tenía que explicar cada vez *por qué* algo no se podía hacer. Segundo, toda vez que era posible para los hijos y las hijas aprender por medio del hacer, sin arriesgar sus vidas o su salud, yo prefería que así lo hicieran. Y después lo discutía con ellos. Es muy interesante que como madre y padre, Elza y yo estábamos siempre involucrados en un proceso de reflexión junto a los chicos. Espero que nunca se cansaron de nuestra enseñanza, porque siempre les estábamos enseñando...Me acuerdo que una vez perdí la paciencia...cometí una injusticia tremenda con Cristina y ella se puso muy triste inmediatamente. Se fue a la cama y yo la seguí. La besé y le dije: 'vine acá a pedirte que me perdones; yo estaba equivocado'. Y ella se sonrió con los labios y los ojos y me dio un beso; y durmió muy bien. (¡Espero que por eso no necesitó un psicoterapeuta después; tal vez me ahorré ese gasto!)". En Myles Horton & Paulo Freire, *We Make the Road by Walking: Conversations on Education and Social Change*, B. Bell, J. Gaventa, & J. Peters, eds. (Philadelphia: Temple University Press, 1990) págs. 138-139.

Yo diría finalmente que difícilmente en una familia autoritaria, de relaciones autoritarias, se consiga un equilibrio, aunque no diga que no se consiga; pero hay siempre un riesgo: ... que los hijos o hijas se aplasten y no asuman su responsabilidad de ser; o el otro riesgo de una permanente rebelión (que es diferente de una postura revolucionaria); es una especie así de oposición a toda autoridad y no es esto lo que es necesario, lo que es correcto. Porque indudablemente la autoridad es constitutiva de la libertad. *El gran problema del autoritarismo es que rompe, en la relación de la autoridad con la libertad, el rol de la libertad, como el libertinaje anula la autoridad.* Entonces cuando yo me opongo al autoritarismo yo no estoy en contra de la autoridad; y cuando estoy en contra del libertinaje, la licenciosidad, yo no estoy en contra de la libertad. Hay que vivir las dos en forma dialéctica, contradictoria. Que hay una contradicción constante entre la libertad y la autoridad, no hay duda ninguna. Esa contradicción ... puede tornarse una contradicción antagónica.

Creo que experiencias como éstas, experiencias críticas dentro de casa, pueden ayudarnos un montón. Es preciso que en nombre de nada y de nadie el padre y la madre falten a los hijos y las hijas. Hay que descubrir tiempo para ellos, espacio para los chicos. Yo me acuerdo que a veces yo estaba en Recife cuando los niños tenían dos, cuatro, tres años, y a veces yo estaba conversando con el rector de la universidad en la terraza de la casa...cuando una de ellas llegaba corriendo y se paraba al frente, sin tomor conocimiento de la otra persona (lo que es normal): "papá, papá. ¿qué es tal cosa...?" Yo paraba mi conversación con el rector y me volvía totalmente para él o ella, y contestaba. Luego se iba; y si volvía yo hacía lo mismo. Esto es, nunca dije: "hijo, cállate que ahora papá está ocupado". Pero, ¡como si no fuera más que una ocupación, una pre-ocupación, estar siempre con los hijos y las hijas! ¡Como si trabajar, preguntar, contestar, jugar con los hijos no fuera estar ocupado! Para mí ésta es la grande ocupación de un padre en la casa, o de una madre. Ahora, por favor, no piensen que si yo muero ahora mi alma sale volando para arriba; no, yo tengo mucha convicción de mi limitación, de mi indigencia, de mi finitud...

Pobres de nosotros cuando dejamos morir en nosotros los niños y las niñas que fuimos, poque ahí ya no hay salvación. Y un padre será tanto mejor, y la madre también, cuando siga siendo también un niño, una niña; y el maestro alumno...

7

Freire sobre Freire

¿Cómo es que comienza Paulo Freire a preocuparse por las cosas en que se preocupa ahora?

Mira, desde muy joven. Y tal vez te podría decir sin mentirte que desde adolescente ya yo me preocupaba por el mundo. Yo fui siempre un curioso...desde adolescente ya yo estaba preocupado por la transformación radical.[48] No soy genio, no; yo soy un hombre común, sensible. Fui un niño sensible también... Ahora, por ejemplo, estoy escribiendo un libro que no es autobiográfico pero tiene algo de biográfico; y al hacer esto de escribir estoy necesariamente empeñado en un esfuerzo de memoria. Y es una cosa interesante que que yo nunca, nunca acepté la tentación de adaptarme, de adecuarme a la situación. Yo siempre estuve mucho más preocupado en cambiar la realidad.

En mí hubo siempre esto: mi sed más grande de comprender la necesidad de transformar y no de adecuarme a la realidad. No; a mí me preocupaba tanto cambiar la realidad, para cambiarme a mí también, claro, a través de mi propia práctica. Lo sentía a través de mi práctica con las clases populares de mi país; yo fui a aprender muchas veces con los grupos populares. Algunas veces son lecturas que yo hacía para aprender a leer mejor la realidad político-social de mi país. Yo te podría decir que *lo que haya de radicalidad en mi oposición a la realidad nació de la constatación de la injusticia en la realidad presente.* Esta me parece es una de las razones de mi posición hoy, en la cual yo me encuentro humildemente (no arrogantemente).

---

48 Freire hace referencia a esa temprana sensibilidad a favor de la transformación radical en varias entrevistas y diálogos. Por ejemplo, en Paulo Freire y Frei Betto, *Esa escuela llamada vida*, en respuesta a una pregunta sobre cómo surgió la educación popular en su vida, dice Paulo: "...aunque todavía no había advertido, por mi edad, que me estaba preparando para algo que empezaría a hacer más adelante en el campo de la Educación Popular, fueron muy importantes las experiencias en que participé en mi adolescencia, con chicos campesinos, con chicos urbanos, con hijos de obreros, con chicos que vivían entre riachos y morros, en una época en que residíamos lejos de Recife. Las experiencias con ellos me fueron habituando a una manera diferente de pensamiento y de expresión, a cuya comprensión más rigurosa me dedico ahora como educador popular. Aquellas experiencias me estaban preparando en muchos aspectos, por la convivencia con la clase de amigos que yo tenía, para que más adelante, todavía joven, me reencontrara con los trabajadores..." (pág. 71).

Cuando usted dice que sale de usted mismo, ¿no hubo alguna influencia, alguna gente...?

Claro. Pero claro, en primer lugar yo no creo mucho en estas personas, en el hombre o la mujer que "se hace" a sí mismo o a sí misma...autohacedores de sí. Yo creo que nosotros somos seres sociales. Obviamente, hay una dimensión individual en mi práctica, en mi experiencia y en mi vida. La dimensión individual que tiene que ver con un hombre que se llama Paulo Freire que es singular; no hay otro como yo, como no hay una mujer como tú en el mundo...Pero yo estoy absolutamente convencido de que la dimensión individual de mi experiencia no es bastante para explicar esto. En la medida misma en que mi experiencia es social se da en la práctica social. Mi experiencia es parte de la práctica social en que yo participo...

En primer lugar yo te diría que fui fuertemente influenciado por la realidad misma, que fue la realidad dura del nordeste de Brasil, que fue una realidad dramática, terriblemente dramática, y que la viven miles de brasileños.[49] Yo no conseguí acostumbrarme al hambre de aquellos y aquellas que no podían comer. Yo reconozco que a veces uno termina por acostumbrarse como un mecanismo de defensa para poder sobrevivir; pero yo nunca conseguí acostumbrarme al hambre de miles de brasileños.

Sí, pero eso mismo, Paulo, ¿eso sale de uno?

Sale de uno pero no sale sólo de uno...yo creo que la mejor manera de contestar es exactamente lo que yo dije: hay una dimensión individual de mi práctica; mi práctica es mía misma. Hay un mínimo que es fundamental, y que hace que mi práctica sea así porque yo soy así. Pero lo que pasa es que yo soy así también porque soy formado por una realidad externa a mí que me marca, ¿entiendes? Y esta

---

49 Véanse las notas autobiográficas de Freire en *El mensaje de Paulo Freire*, págs. 19-22. En su diálogo con Donaldo Macedo, dice Paulo: "Por lo tanto mis estudios de lingüística y el hecho de conocer a Elza me condujeron a la pedagogía. Comencé a desarrollar ciertas ideas pedagógicas con matices históricos, culturales y filosóficos. Sin embargo, a medida que desarrollaba estas ideas, me tenía que enfrentar a las extremadamente dramáticas y desafiantes condiciones sociales de mi tierra natal, el noreste de Brasil. Yo había tenido una infancia sumamente difícil debido a la situación económica de mi familia. Como adulto, al trabajar con obreros, campesinos y pescadores tomé nuevamente conciencia de las diferencias entre las clases sociales. De niño me había relacionado con hijos de obreros y campesinos. Este nuevo encuentro era mucho menos ingenuo, y me llevó a comprender mi necesidad personal de profundizar en la investigación pedagógica en mucho mayor grado que todos los libros que había leído. También me motivó a aprender de la enseñanza de adultos, área en la que trabajaba". *La naturaleza política de la educación*, págs. 171-172.

realidad es una realidad social. Lo que pasa es una relación dialéctica contradictoria entre lo individual y lo social...es exactamente la contradicción entre las dos que termina por hacerme como estoy siendo.

Paulo: ¿qué pasó con aquellos primeros campesinos a los que enseñó a leer?; ¿qué pasó con ese proyecto cuando tuvo que irse?

El primer momento de mi experiencia en Brasil se frustró. Se frustró pero no desapareció...Por otro lado, yo no fui la primera persona que hizo eso, las cosas que yo intenté y que no siempre fueron o están siendo bien interpretadas. Es una cosa interesante observar cómo a veces, veinte años después de que alguien hizo algo, los analistas de hoy--sin tener una sensibilidad histórica--pretenden ver lo que pasó hace veinte años con la mirada de hoy y no con la mirada de ayer. En ese sentido a veces yo no soy bien comprendido, y no hay problema ninguno en eso para mí.[50] Pero yo te diría que muchas de las cosas que fueron empezadas en aquella época existen hoy en Brasil (y fuera de Brasil) aunque de manera diferente. Sería por ejemplo incluso inviable que hoy día estuviéramos re-editando lo que hicimos en 1962. No sería posible: la historia no paró; pero hay una cierta continuidad...es el propio proceso histórico; es la realidad misma la que nos va enseñando...

La presencia de nuevo de las masas populares en las calles de Brasil es una señal de que las cosas de que yo participé, no las cosas

---

50 Las críticas a que Paulo hace referencia en este contexto aluden específicamente al supuesto "autoritarismo", "reformismo burgués", e "idealismo", de su filosofía, según sus propias palabras en varias ocasiones (documentadas por ejemplo en una entrevista que le hace *Latinamerica Press*, 13 December 1984, pág. 3). En respuesta a ésas y otras críticas, Freire insiste en que su obra y pensamiento deben verse propiamente en su contexto histórico, y como un proceso en continua evolución. En sus palabras (nuestra traducción): "Desde luego, en 1964 no tenía la claridad que tengo hoy...Continúo siendo el mismo Freire de 1964 y, al mismo tiempo, soy otro ser...Soy un ser en proceso; estoy "siendo". Y precisamente porque estoy "siendo", hoy día percibo cosas que antes no veía sobre lo que una vez escribí...Siendo que no he muerto, he cambiado...He tenido que romper con antiguas percepciones y lo continúo haciendo; por ejemplo, hoy comprendo mucho mejor que antes la dimensión política de la educación".
Como bien lo destaca Rosa María Torres, lejos de haber sido ajeno a variadas críticas y visiones de sí mismo, en casi todos sus escritos recientes, entrevistas y conferencias, Freire las enfrenta en diálogo permanente con sus críticos. Torres señala la insistencia de Freire en cuatro puntos fundamentales cuando responde a los críticos: a) la necesidad de identificar con cuidado la ubicación histórico-social de sus obras; b) reconocer y considerar la evolución de su trabajo y pensamiento; c) ponderar su propia autocrítica; y d) discernir entre las diversas "lecturas" de su obra (y de sus escritos en particular), desechando las distorsiones presentes en ciertas lecturas generalizadas. Véase esta discusión en el bien documentado ensayo de Torres, *Educación popular. Un encuentro con Paulo Freire*, págs. 22-41.

que yo hice (¡como si yo estuviera diciendo que por las cosas que yo hice en la década del 1960 el pueblo vino hoy a las calles!) tienen sentido a la luz de la marcha de la historia...Por ejemplo, lo que se hace en la educación popular de Brasil, independientemente de si hay o no hay influencia mía. A mí no me interesa mucho saber si hay o no hay; lo que me interesa saber es si está habiendo un esfuerzo dentro de la organización popular. Y hay hoy en Brasil mucho de eso.

Por ejemplo, todo el esfuerzo de la oposición allá, de las comunidades eclesiales de base, constituye para mí un momento nuevo, de carácter político. Mucha gente piensa sectariamente que eso no tiene sentido porque es algo que está asociado a la iglesia. Me parece que eso es una estrechez tremenda. Es un sectarismo intolerable que es incompetente para percibir lo que realmente pasa en la historia. El esfuerzo de esas comunidades eclesiales de base en Brasil es una cosa que merece realmente estudiarse. Hay una perspectiva de transformación y todo eso es educación popular y política.[51]

Y ¿cómo se siente usted cuando lo invitan, por ejemplo, a esta universidad, cuando hace diez o doce años atrás no se estudiaba a Freire, no se lo leía, y a los profesores que lo leían se los señalaba? Ahora lo traen y lo traen a viva voz y es prestigioso: ¿se siente como algo que es importante que así sea?

---

51 Así interpreta Paulo el surgimiento, el sentido, y la función de las comunidades eclesiales de base en Brasil:
"...mientras la dictadura brasileña silenciaba al país, grupos populares, cada vez en mayor número, se reunían en el seno de la Iglesia Católica brasileña, con sacerdotes, monjas y, más adelante, con obispos de la línea profética, para discutir los evangelios. La impresión que tengo es que, en cierta fase de la represión más dura, más fuerte, del régimen militar, en el momento de la imposición del silencio más cerrado sobre todo el pueblo, reunirse en el seno de la parroquia era casi como volver al útero materno para defenderse de la agresión del poder despótico. Era ganar un poco la sensación de la seguridad necesaria. La defensa en comunión, en la intimidad de la iglesia, de la parroquia, sellada por la fe, por medio de la lectura de los evangelios, acabó por extenderse, por dar origen a las comunidades eclesiales de base. En el momento en que los grupos populares asumen el papel de sujetos de la lectura de los evangelios, que ya no son solamente leídos para ellos, su lectura se hace necesariamente en la óptica de los oprimidos, ya no más en la de los opresores.
Es esta lectura de los oprimidos que se unía a formas de acción, de protesta, de reivindicación --como lo veo-- que termina, por un lado, "convirtiendo" a muchos sacerdotes y monjas a la comprensión profética y a su práctica; por el otro, reforzando en algunos su ya clara opción por los "pobres". Es esta lectura que anima, también, a la Teología de la Liberación desde sus primeros pasos. Es interesante observar cómo las comunidades eclesiales de base llegan a asumir tareas eminentemente políticas, sin por eso perder la dimensión de fe en la que se constituyen, creando espacios de lucha". *Hacia una pedagogía de la pregunta*, págs. 94-95.

Mira...probablemente mucha gente dice que en el momento en que Freire acepta una invitación como ésta, Freire se permite ser coaptado. Yo digo que no...las cosas que yo digo aquí no tienen nada que ver con comportamiento coaptado. Ahora, en segundo lugar, si vamos a admitir que hace diez años yo no fui invitado y hoy lo soy, tal vez también algunas personas dijeran que eso es debido al hecho de que los grupos que detentan el poder finalmente descubrieron que las obras de Paulo Freire no tienen peligro alguno. Yo creo que tampoco se trata de esto. Lo que me parece que hay es un proceso histórico y depende casi siempre de la manera como tú subjetivamente lo interpretas. Entonces hay otras razones que explican el hecho de que hoy yo pueda venir aquí. Hubo un tiempo en que yo no pude ir a Portugal. Hubo un tiempo en que yo no pude ir a España. Hubo un tiempo en que yo no pude ir a Argentina. Y hoy [durante la dictadura del General Pinochet] es el tiempo cuando no puedo ir a Chile; pero hubo un tiempo en que yo viví en Chile [durante el gobierno demócrata-cristiano de Eduardo Frei]. Hubo tiempo en que yo no pude vivir en mi propio país [al que regresa en 1980] y hoy día yo puedo vivir en mi país. Hubo tiempo en que la prensa brasileña no podía decir que Pablo Freire vivía en Ginebra. Hoy día mis libros son todos publicados en Brasil; yo soy escuchado en Brasil, y yo soy profesor en Brasil...

La historia no es, como dijo Marx, la entelequia que está libre de los hombres y de las mujeres mangoneándonos; la historia jamás es eso. Nos hace y se hace. La cuestión es que la historia cambió en Brasil y no solamente yo pude volver. No porque el régimen militar nos amaba sino porque hay ciertas concesiones en la historia que son hechas independientemente del buen gusto de las personas.

Sí. Pero en términos generales, personales, que se aclame a Freire como un personaje casi mesiánico, ¿es importante para la causa?

No, no, yo no creo que lo es. Pero, mira, esto es una cosa contra la cual yo peleé desde hace más de diez años...Yo descubro que esto en lugar de adelantar, puede retrasarnos, puede hacer mal, incluso. Entonces lo que yo intento hacer desde hace mucho tiempo es precisamente disminuir la tentación de aceptar ser un mito. Y tal vez ahora yo te diga probablemente hasta perdiendo la humildad, yo no sé cuántas personas harían el esfuerzo que yo hago para no ser un mito; no sé a cuántas personas, incluso las que me critican, no les gustaría ser mito. Te confieso con toda sinceridad, y pido excusas a ti y a los

lectores por faltar a la humildad: yo me esfuerzo por no ser mito...Pero tampoco puedo ir más allá de eso y no escribir más nada, encerrarme en mi casa y cortar las relacioes con el mundo. Si yo hiciera eso creo que estaría traicionando una tarea que yo encuentro que quiero. Entonces lo que yo tengo que hacer primero es saber que esta tarea es una tarea pequeña, pero es una tarea que yo tengo que cumplir en lugar de huir de ella. No es fácil...

Mira, por ejemplo, en las cosas más mínimas: hay directivas de estudiantes en mi país que tienen mi nombre. Hay centros de educación que tienen mi nombre, no solamente en Brasil; por ejemplo en México yo visité hace poco un centro que ya tiene trece años que se llama "Centro Educativo Freire". Tres veces me han telefoneado del interior de Brasil para pedir permiso para poner mi nombre en la escuela que allí han creado. Yo dije: "mira, ¿por qué tú no consigues el nombre de una persona muerta, no viva, que puede haber sido un pedagogo, un obrero, o un campesino asesinado por el poder? Me dijo: "no, profesor Freire, permita que nosotros lo hagamos". Yo dije: "mira, yo no puedo decirte a ti que no, sería descortés, incluso, decir no; esto es una tontería y yo no tengo el derecho de herir a ustedes, pero sí tengo el deber de sugerir otros caminos..." Ahora he recibido una carta linda donde me piden una fotografía mía para poner en el salón como símbolo de la dirección; y en una primera sesión con los niños hablaron de mi vida. Me pidieron que cuando pase por esta ciudad me comunique para visitar a los niños...

Me acuerdo que cuando vivía en Ginebra, un día recibí en mi casa una tarjeta de [Jean] Piaget en que simplemente él me consultaba como brasileño sobre un gran pedagogo brasileño que yo conozco, y que estaba creando un instituto y pedía permiso a Piaget para poner su nombre en ese instituto. Se llama hoy "Instituto Piaget". Piaget me escribió la tarjeta en la que me decía: "Monsieur, precisamente en su condición de brasileño, yo le escribo para consultar en torno de la honorabilidad de la persona, etc...etc." Yo le contesté a Piaget que era una hombre serio y competente. Piaget dijo sí. Yo imagino la cantidad de centros que tienen su nombre. Ahora, mira, al dar el ejemplo de Piaget debo una vez más pedir excusas porque puede parecer una enorme falta de humildad; yo no quiero ahora compararme con Piaget. Puede uno no estar de acuerdo con Piaget, pero el aporte que ha dado a las ciencias, a la comprensión de la psicología genética, a la pedagogía, es extraordinario...Yo sé que yo también he dado muchas cosas, pero no me quiero comparar con Piaget. Lo que quiero simplemente decir es que Piaget también tenía esta situación...ocurre con algunos intelectuales y yo soy uno de ellos.

Realísticamente yo tengo que admitir que estas cosas son hechos; entonces lo que tengo que desarrollar no es fácil pero hay que hacerlo--es la suficiente humildad para que nada de estas cosas me transformen en arrogante.

Quiero hacerle una pregunta sobre su concepto del amor. Educación es amor; pero en sus primeros libros hablaba de que el oprimido tiene el derecho de rebelarse contra el opresor. ¿Cómo compagina entonces el amor?

Yo te voy a contestar de la misma manera como contesté esta cuestión en la *Pedagogía del oprimido*. Yo no cambié nada de allá para acá en este punto. Me acuerdo que yo hablaba de la conquista del poder por parte de los oprimidos y hoy yo solamente elaboraría algo que dije en la *Pedagogía del oprimido*. Yo diría que, para mí, las clases sociales oprimidas tendrían no solamente que conquistar el poder que los oprime sino tendrían sobre todo que reinventar el poder. *Para mí la cuestión no es la de tomar el poder, es reinventarlo.*[52] Es no reproducir el poder que fue tomado, que fue captado de la burguesía; es no reproducir este poder sino recrearlo, hacer un poder nuevo. Te decía que ahora yo solamente añado esto, la reinvención del poder; es el gran acto de amor que las masas oprimidas tienen que lograr. Es detener el odio que los dominantes tienen contra ellos.

Sí, pero en las relaciones concretas de una revolución hay que matar...

---

52 Nótese que Freire ha mencionado en numerosas ocasiones su clásico libro *Pedagogía del oprimido*, el cual se mantiene por cierto como su manifiesto de filosofía educativa por excelencia. Sin embargo, aquí Paulo afirma nuevamente haber trascendido una posición anterior al incorporar este concepto de re-hacer o re-inventar el poder, que antes no había planteado. La idea ya no es simplemente propiciar la toma del estado para transformar la sociedad, sino colaborar en la transformación de la sociedad a partir de sus propias bases para ir construyendo una nueva (o sea una sociedad en que tanto el poder como la lucha por el poder se manifiesten en forma diferente, con nuevos caminos de movilización y organización popular, métodos, tácticas, y estrategias). Es interesante notar que esta discusión antecede precisamente a la referencia sobre las comunidades eclesiales de base apuntada en la nota anterior. Sobre este tema de la "reinvención del poder", que es más bien reciente en el pensamiento freireano, puede verse también, Paulo Freire y otros, *Pedagogía, diálogo y conflicto*, págs. 123-126. Dice Freire: "La cuestión que se planea a las clases trabajadoras, por lo tanto, no es sólo de tomar el poder, corriendo el riesgo de que la burguesía recupere el terreno perdido. Hay que tener en cuenta cómo ciertas revoluciones terminaron por escapar de las manos de las masas populares y retornar a las de la burguesía, por ejemplo, la linda revolución boliviana, la mejicana, etc. En este sentido es que creo que el problema central es tomar y reinventar el poder, no quedarse solamente en tomar. En esa reinvención del poder, o las masas populares tienen una participación activa y crecientemente crítica en el proceso de aprendizaje de ser críticas, o el poder no será reinventado". (pág. 124)

En una revolución uno mata y muere...Yo creo que ésta es una cuestión que a mí me mueve mucho. Yo no sé si tú has leído, por ejemplo, la obra del Che Guevara. El Che Guevara no tuvo jamás recelo de hablar de amor. Hay una carta suya en que escribe: "aún corriendo el riesgo de parecer ridículo, yo te afirmo (le decía a quien le escribía) que no hay revolución sin amor".

A veces hay ciertos escritos de izquierda que me critican diciendo que soy burgués porque en el fondo yo hablo de amor. ¡No! Y también se me hacen críticas porque dicen que yo nunca participé en ningún movimiento armado. Realmente nunca participé y nunca dije que había participado. Nunca dije esto. Pero Guevara participó. Guevara murió; fue asesinado, pero Guevara habló de amor, no solamente una vez sino muchas. Y fue para mí un hombre profundamente amoroso...Yo no tengo ningún miedo de afirmar la belleza del amor. Y te digo más: una revolución que niegue el amor, para mí no funciona.

Ahora, tú puedes pedir a los oprimidos que vivan amorosamente todo el tiempo con relación a los opresores. Porque, incluso, los oprimidos (yo dije también esto en la *Pedagogía del oprimido*) jamás en el mundo empezaron el acto de "des-amar". Porque los oprimidos son constituidos en la falta de amor de los opresores ... los oprimidos aparecen como resultado de la acción explotadora de los opresores; y esta acción es la acción realmente "des-amorosa". Entonces, *el gran acto de amor es precisamente resolver la contradicción entre la clase dominante y la clase dominada. Y esta contradicción sólo se resuelve en la transformación material concreta de la sociedad, las condiciones materiales concretas.*[53]

---

53 Es apropiado que al final de estas palabras de Freire aparezca, una vez más, su visión política en torno a la lucha de clases y el señalamiento de las "condiciones materiales concretas", como nivel y dimensión de atención insoslayable en los procesos de liberación y transformación social. Indudablemente su compromiso y su proyecto pedagógico deben comprenderse a la luz de tal visión. Tal como señala en un momento de su diálogo con Rosa María Torres, *Educación popular. Encuentro con Paulo Freire*, pág. 61: "Como hombre que sueña con la sociedad socialista, *yo no hago ninguna contraposición entre democracia y revolución socialista.* Ninguna".

Bibliografía

Las referencias bibliográficas que siguen se dividen en tres partes: obras de Paulo Freire, estudios sobre Freire y recreaciones de su pedagogía, y ensayos relativos al contexto histórico y socio-político y otras obras de interés especial en las áreas de filosofía y ciencias de la educación. Sólo los escritos de Freire aparecen en orden cronológico.

No pretendemos presentar una bibliografía exhaustiva. Más bien deseamos compartir una variedad de referencias útiles en cuanto al marco referencial, los fundamentos, y las implicancias de la reflexión y el diálogo que se registra en este libro.

Obras de Paulo Freire

1959 "Educação e atualidade brasileira", Recife, 1959.

1961 "Escola primária para o Brasil", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, no. 82, vol. XXXV, Rio de Janeiro, abril-junio, 1961, págs. 15-33.

1963 "Conscientização e alfabetização. Uma nova visão do processo". *Estudos Universitários*, no.3, Recife, abril-junio, 1963, págs. 5-24.

1965a "Alfabetización de adultos y concientización", *Mensaje*, Santiago de Chile, no. 142, septiembre, 1965, págs. 494-501.

1965b *La educación como práctica de la libertad.* Primera edición en español, Montevideo: Tierra Nueva, 1969. "Aclaración (prefacio) de Freire: primavera de 1965, Santiago.

1968a "Contribución al proceso de concientización en América Latina" (ensayos). Suplemento de *Cristianismo y Sociedad*, Montevideo: ISAL, 1968.

1968b "Consideraciones en torno al acto de estudiar", y "Los campesinos y sus libros de lectura", en P. Freire, *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación.* México: Siglo XXI, 1984, págs. 47-81.

1969a *Pedagogía del oprimido*. "Primeras palabras" (prefacio) de Freire: otoño de 1969, Santiago. Primera edición en español, Montevideo: Tierra Nueva, 1970.

1969b "Acción cultural liberadora". Entrevista publicada en *Víspera*, no. 10, Montevideo, mayo de 1969, págs. 23-28.

1969c "Ação cultural para a libertação", Cambridge (publicado originalmente en inglés en *Harvard Educational Review, Cultural Action for Freedom*, 1970). En español, *Acción cultural para la libertad*, Buenos Aires: Tierra Nueva, 1975.

1969d "Papel da educação na humanização", Rio de Janeiro: Paz e Terra, no. 9, octubre de 1969.

1969e *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Primera edición en español, México: Siglo XXI, 1973.

1970a "Notes on Humanization and its Educational Implications", mimeo 9 págs. *Tomorrow Began Yesterday*, Rome, Nov. 1970.

1970b "Concientizar para liberar; nociones sobre la palabra concientización". México, *Contacto*, año 8, no.1, 1970, págs. 43-52.

1970c "The Political Literacy Process - An Introduction", mimeo, 12 págs. Geneva, October 1970.

1970d "Cultural Freedom in Latin America", en Louis M. Colonnese, ed. *Human Rights and the Liberation of Man in the Americas*. Notre Dame: Univ. of Notre Dame Press,1970, págs. 162-179.

1970e "Education for Awareness: A Talk with Paulo Freire". *Risk* 6:4 (1970) págs. 7-19.

1971a *Concientización*, Bogotá: Asociación de Publicaciones Educativas, 1973 (Buenos Aires: Ediciones Búsqueda,1974).

1971b "Education as Cultural Action", en Louis M. Colonnese, ed., *Conscientization for Liberation*. Washington, D.C.: Division for Latin America, United States Catholic Conference, 1971.

1972a "Desmitificación de la concientización". México,*Contacto*, año 9, no.2, 1972, págs. 38-49.

1972b "Entrevista con Paulo Freire", en Carlos A. Torres,comp., *Entrevistas con Paulo Freire*. México: Ediciones Gernika, 1978.

1972c "La misión educadora de las iglesias en América Latina", *Perspectivas de Diálogo*, no.66, vol. VII, 1972. Versiones similares aparecen posteriormente en Equipo Seladoc, eds. *Educación e Iglesia en América Latina*, Salamanca: Ediciones Sígueme, 1987, págs. 277-292; y Paulo Freire, "La educación, la liberación, y la iglesia, capítulo 10 de *La naturaleza política de la educación*, Barcelona: Ediciones Paidós, 1990.

1973a "By Learning They Can Teach", *Convergencia*, no.1, vol.VI, 1973, págs. 78-83.

1973b "Concientización y liberación: una charla con Paulo Freire" (Ginebra, 1973) en P. Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación* (1984), págs. 23-46.

1974a "Algunas notas sobre concientización" (Ginebra, 1974), en P. Freire, *ibid.*, págs. 82-93.

1974b "Dialogue: The Essence of Education", *Intercambio OEF*, Washington, año 11, no.1, 1974.

1974c *Las iglesias, la educación, y el proceso de liberación humana en la historia*. Buenos Aires: La Aurora, 1974.
(Versión similar a 1972c)

1974d "Paulo Freire en América Latina". Artículos aparecidos en, Buenos Aires, *Fichas Latinoamericanas*, año 1, no.4, diciembre de 1974.

1974e *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires: Tierra Nueva, 1975 (versión española de 1969c).

1974f y otros, *Concientización y liberación: una conversación con Paulo Friere*. Rosario: AXIS, 1974.

1975a *Diálogo Paulo Freire-Iván Illich*. Buenos Aires/Lima: Ediciones Búsqueda/CELADEC, 1975 (Ginebra, sept. 1974).

1975b "Conversando con Paulo Freire" (julio de 1975), en Carlos A. Torres, comp., *Entrevistas con Paulo Freire, op. cit.*, págs. 97-102.

1975c "Are Adult Literacy Programmes Neutral?", International Symposium for Literacy, Persépolis (septiembre de 1975), mimeo.

1976a *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación.* Madrid: Editorial Marciega, 1976.

1976b "Literacy and the Possible Dream", *Prospects,* vol. VI, no. 1, 1976.

1976c y otros, *Temas de educación y política.* Lima: Centro de Publicaciones Educativas Tarea, 1976.

1977 *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en progreso.* México: Siglo XXI, 1977.

1978a "Quatro cartas aos animaores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe" (diciembre de 1978) en Carlos R. Brandão (org.) *A questão política da educação popular,* 4ta. ed. São Paulo: Editorial Brasiliense, 1984, págs. 136-195.

1978b *Entrevistas con Paulo Freire,* Carlos A. Torres, comp. México: Ediciones Gernika, 1978. (Entrevistas y análisis)

1978c *La praxis educativa de Paulo Freire,* Carlos A. Torres, comp. México: Ediciones Gernika, 1978. (Antología y análisis)

1979a "To Know and to Be: A Dialogue with Paulo Freire", *Indian Journal of Youth Affairs* (Nueva Dehli), junio de 1979, págs 1-4.

1979b "Encontro com Paulo Freire" (entrevista en Ginebra, por Ligia Chiappini) en *Educação e Sociedade,* (São Paulo) no. 3, mayo de 1979, págs. 47-75.

1980 y otros. *Vivendo e Aprendendo.* São Paulo: Editorial Brasiliense, 1980.

1981 "El pueblo dice su palabra o la alfabetización en Santo Tomé y Príncipe", en P. Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación, op. cit.,* págs. 125-176.

1982 y Sergio Guimarães, *Sobre educação (Diálogos)*, vol. 1, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

1983 y Aldo Vannuchi, y Waldemar Dos Santos, *Paulo Freire ao vivo*. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

1984a y Sergio Guimarães, *Sobre educação (Diálogos)*, vol. 2, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

1984b *La importancia de leer y el proceso de liberación*.México: Siglo XXI, 1984. (Ensayos escritos entre 1968 y 1982)

1985a "Caminhos de Paulo Freire", *Ensaio*, no. 14 (São Paulo, entrevista realizada en enero de 1985), págs. 1-27.

1985b *The Politics of Education. Culture, Power and Liberation*. South Hadley: Bergin & Garvey,1985. (Colección de ensayos varios)

1985c *Reflexión crítica sobre las virtudes del educador*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda,1985. (Ponencia dada en Buenos Aires, junio de 1985)

1985d y Ana P. de Quiroga, *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichon-Riviére*. Buenos Aires: Ediciones Cinco, 1985. (Seminario realizado en San Pablo, en septiembre de 1985)

1986 y Antonio Faúndez, *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Ediciones La Aurora,1986. (Diálogo original realizado en Ginebra, en agosto de 1984)

1987a e Ira Schor, *A Pedagogy for Liberation. Dialogues on Transforming Education*. South Hadley: Bergin & Garvey, 1987.

1987b y Donaldo Macedo, *Literacy. Reading the Word and the World*. South Hadley: Bergin & Garvey, 1987.

1987c y Moacir Gadotti, Sergio Guimarães, Isabel Hernández, *Pedagogía: diálogo y conflicto*. Buenos Aires: Ediciones Cinco, 1987.

1988 y Frei Betto. *Esa escuela llamada vida*. Buenos Aires: Editorial Legasa, 1988 (con Prólogo de Adriana Puiggrós en la versión española; original en portugués, 1985).

1989 y Donaldo Macedo, *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad.* Barcelona: Ediciones Paidós, 1989 (original en inglés, 1987b).

1990 *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación.* Barcelona: Ediciones Paidós, 1990 (original en inglés, 1985b).

1990 y Horton Miles. *We Make the Road by Walking. Conversations on Education and Social Change.* Editado por Brenda Bell, John Gaventa, y John Peters. Philadelphia: Temple University Press, 1990.

Estudios sobre Paulo Freire y recreaciones de su pedagogía

Bailey, Janet Perry. "Consciousness Raising Groups for Women: Implications of Paulo Freire's Theory of Critical Consciousness for Psychology and Education." Ed.D. dissertation, University of Massachusetts, 1977.

Barndt, Deborah J. "People Connecting with Structures: A Photographic and Contextual Exploration of the Conscientization Process in a Peruvian Literacy Program." Ph.D. dissertation, Michigan State University, 1978.

Barreiro, Julio. *Educación popular y proceso de conscientización.* Buenos Aires: Siglo XXI, 1974.

Beisiegel, Celso de Rui. *Politíca e educação popular: a teoria e a pratica de Paulo Freire no Brasil.* São Paulo: Atica, 1982.

Berger, Peter L. "The False Consciousness of Consciousness Raising." *Worldview*, January 1975, pp. 33-38.

Blanco, Rogelio. *La pedagogía de Paulo Freire.* Madrid: Zero, 1982.

Bochair, Ernestine B. "Toward a Theory of Adult Education: An Elaboration of Certain Concepts from the Works of Paulo Freire and Selected Adult Educators." Ed.D. dissertation, Florida State University, 1976.

Bosco Pinto, João. *Educación liberadora. Dimensión metodológica.* Bogotá: Asociación de Publicaciones Educativas, 1973.

Brandão, Carlos Rodrígues. *O que é o método Paulo Freire.* São Paulo: Brasiliense, 1985.

Bugbee, John A. "On the Quality of the Moral Partisanship of the Pedagogy of Paulo Freire." Ph.D. dissertation, Indiana University, 1973.

Cha, Poong Ro. "A Feminist Perspective on Education for Human Liberation in a Korean Context." D.Min dissertation, School of Theology at Claremont, 1985.

Clasby, Miriam. "Education as a Tool for Humanization and the Work of Paulo Freire." *Living Light* 8:1 (Spring 1971): 48-59.

Collins, Colin B. "The Ideas of Paulo Freire and an Analysis of Black Consciousness in South Africa." Ph.D. dissertation, University of Toronto, 1974.

Collins, Denis E. *Paulo Freire: His Life, Works and Thought.* New York: Paulist Press, 1977.

——. "Two Utopians: A Comparison and Contrast of the Educational Philosophies of Paulo Freire and Theodore Brameld." Ed.D. dissertation, University of Southern California School of Education, 1973.

Colonnese, Louis M., ed. *Conscientization for Liberation.* Washington, D.C.: Division for Latin America, United States Catholic Conference, 1971.

Confederación Interamericana de Educación Católica. *Metodología de una educación en y para la justicia.* Bogotá: Indo-American Press Service, 1980.

Conteris, Hiber, y otros. *Conciencia y revolución.* Montevideo: Tierra Nueva, 1970.

Craig, Gillian M. "The Development of a Freire-Based Literacy/Conscientization Program for Low Literate Women in Prison." Ph.D. dissertation, Pennsylvania State University, 1981.

Crawford, Linda M. "Paulo Freire's Philosophy: Derivation of Curricular Principles and their Application to Second Language Curriculum Design." Ph.D. dissertation, University of Minnesota, 1978.

Cunha, R. de Almeida. "Concientización y alfabetización en el pensamiento de Paulo Freire". *Concilium*, vol.IX,no. 85, 1973.

Darcy de Oliveira, Rosiska y Dominicé, Pierre. IDAC Document no. 8, *Freire-Illich: The Pedagogy of the Oppressed; The Oppression of Pedagogy*. Ginebra: IDAC, 1974.

Dawson, Jay P. "The Intersection of Paulo Freire and C. G. Jung: A Paradigm for Education." Ed.D. dissertation, Columbia University Teachers College, 1979.

De Witt, John J. "An Exposition and Analysis of Paulo Freire's Radical Psycho-Social Andragogy of Development." Ed.D. dissertation, Boston University School of Education, 1971.

Elias, John L. *Conscientization and Deschooling*. Philadelphia: Westminster, 1976.

-----. "Paulo Freire: Religious Educator." *Religious Education* (January-February 1976): 40-56.

-----. "The Paulo Freire Literacy Method: A Critical Evaluation". *Journal of Education*, vol. V, no. 2, 1975.

Escobar Aguirre, Juan Samuel. *Paulo Freire: otra pedagogía política*. Madrid: Universidad Complutense, 1990.

Evans, Alice F., Robert A. Evans, and William B. Kennedy. *Pedagogies for the Non-Poor*. Maryknoll: Orbis, 1987.

Ewert, David M. "Freire's Concept of Critical Consciousness and Social Structure in Rural Zaire." Ph.D. disssertation, University of Wisconsin, 1977.

Facundo, Blanca. *Issues for an Evaluation of Freire-Inspired Programs in the United States and Puerto Rico*. Rio Piedras: Latino Institute, 1984.

Fasheh, Munir Jamil. "Education as Praxis for Liberation: Birzeit University and the Community Work Program (West Bank)." Ed.D. dissertation, Harvard university, 1988.

Franco, Fausto. *El hombre: construccion progresiva. La tarea educativa de Paulo Freire.* Madrid: Editorial Marsiega, 1973.

Furter, Pierre y Fiori, Ernani. *Educación liberadora. Dimensión política.* Bogotá: Asociación de Publicaciones Educativas, 1973.

Gómez García, María Nieves. *Los conceptos educativos en la obra de Paulo Freire.* Madrid: Editorial Anaya, 1982.

Grabowski, Stanley M., ed. *Paulo Freire: A Revolutionary Dilemma for the Adult Educator.* Publications in Continuing Education and ERIC Clearinghouse on Adult Education. Syracuse University, 1972.

Harasim, Linda M. "Literacy and National Reconstruction in Guinea-Bissau. A Critique of the Freirean Literacy Campaign". Ph.D. dissertation, University of Toronto, 1983.

Harmon, Maryellen C. "Paulo Freire: Implications for a Theory of Pedagogy." Ed.D. dissertation, University of Massachusetts, 1975.

Harter, Terry. "A Critique of North-American Protestant Theological Education from the Perspectives of Ivan Illich and Paulo Freire." Ph.D. dissertation, Boston University Graduate School, 1980.

Hope, Anne and Sally Timmel. *Training for Transformation: A Handbook for Community Workers,* 3 vols. Gwero, Zimbabwe: Mambo Press, 1984.

Jannuzzi, Gilberta Martino. *Confronto pedagógico: Paulo Freire e Mobral.* São Paulo: Autores Associados, 2da. ed., 1983.

Jorge, J. Simões. *A Ideologia de Paulo Freire.* São Paulo: Loyola, 1979.

-----. *Sem Odio Nem Violência. A Perspectiva da Libertação Segundo Paulo Freire.* São Paulo: Loyola, 1979.

Kane, Michael. "An Interpretation of Humanism in the Thought of Paulo Freire." Ed.D. dissertation, George Peabody College for Teachers, Vanderbilt University, 1980.

Libânio, J. B. *Formación de la conciencia crítica 2.* Aportes socio-analíticos. Bogotá: CLAR, 1980.

----- y Monnerat Celes, L. A. *Formación de la Conciencia Crítica 3.* aportes psico-pedagógicos. Bogotá: CLAR, 1980.

Mackie, Robert, ed. *Literacy and Revolution. The Pedagogy of Paulo Freire.* New York: Continium, 1981.

McNeil, Jesse J. "A Critical Analysis of Planning for Social Change: A Freirean Perspective Toward the Building of Planning Competence." Ed.D. dissertation, University of Massachusetts, 1975.

Marsh, William Harry. "An Evaluative Study of the Philosophical Justification of Paulo Freire's Dialogic Pedagogy and its Potential for Use in Formal Schooling." Ed.D. dissertation, Memphis State University, 1978.

Monette, Maurice. "Paulo Freire and Other Unheard Voices." *Religious Education* 74:5 (September-October 1979): 543-554.

Moore, Barry D. "Two Approaches to Educational Planning: Freire and Worth." Ph.D. dissertation, University of Alberta, 1973.

Monclús, Antonio. *Pedagogía de la contradicción. Paulo Freire.* Madrid: Anthropos, 1988.

Nevin, Hugh G., Jr. "Values Clarification: Perspectives in John Dewey and Paulo Freire". Ed.D. dissertation, Columbia University Teachers College, 1977.

O'Donnell, James G. "Education as Awakening." *Religious Education* 76:5 (September-October 1981): 517-524.

Ordóñez, Jacinto A. "Paulo Freire's Concept of Freedom; a Philosophical Analysis". Ph.D. dissertation, Loyola University of Chicago, 1982.

Pereira, Carlos A. "The Implementation of Paulo Freire's Educational Philosophy in an American Setting." Ed.D. dissertation, Boston University School of Education, 1977.

Pereira Paiva, Vanilda. *Paulo Freire y el nacionalismo desarrollista.* Mexico: Extemporáneos, 1981.

Richardson, Nancy Dale. "Authority and Responsibility in a Liberation Feminist Perspective: A Study in Ethics and Education." Ph.D. dissertation, Boston University, 1985.

Rojas Osorio, Carlos. "La filosofía educativa de Paulo Freire". *Horizontes* (Universidad Católica, Puerto Rico), no.35, octubre 1976.

Ruiz Olabuénaga, José I. y otros. *Paulo Freire, conscientización y andragogía.* Buenos Aires: Paidós, 1975.

Schipani, Daniel S. *Conscientization and Creativity: Paulo Freire and Christian Education.* Washington, D.C.: University Press of America, 1984.

——. *El Reino de Dios y el ministerio educativo de la iglesia.* San José: Editorial Caribe, 1983.

——. *Religious Education Encounters Liberation Theology.* Birmingham: Religious Education Press, 1988.

Se vive como se puede. 4th. edición. Buenos Aires: Shapire/Tierra Nueva, 1976.

Sherwin, Harriet B. "Paulo Freire: His Philosophy and Pedagogy and Its Implications for American Education." Ph.D. dissertation, University of California at Berkeley, 1973.

Shor, Ira & P. Freire. *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education.* South Hadley: Bergin & Garvey, 1987.

Smith, William A. "'Conscientização': An Operational Definition." Ed.D. dissertation, University of Massachusetts, 1975.

Steckel, Richard A. "The Transferability of Paulo Freire's Educational Ideals to American Society." Ed.D. dissertation, Boston University, 1975.

Streck, Danilo R. "John Dewey's and Paulo Freire's Views on the Political Function of Education, with Special Emphasis on the Problem of Method." Ed.D. dissertation, Rutgers University, 1977.

Thompson, Donald C. "The Application of Paulo Freire's Approach to United States Adult Education." Ed.D. dissertation, University of California at Los Angeles,1976.

Torres, Carlos Alberto. "La dialéctica hegeliana y el pensamiento lógico-estructural de Paulo Freire". *SIC - Centro Gumilla* (Caracas) marzo de 1976.

-----. *La praxis educativa de Paulo Freire.* México: Gernika, 1978.

-----. *Paulo Freire - Educación y conscientización.* Salamanca: Sígueme, 1980.

-----, comp. *Entrevistas con Paulo Freire.* México: Gernika, 1978.

Torres, Rosa María. *Educación popular. Un encuentro con Paulo Freire.* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1988.

Contexto histórico y socio-político, pedagogía, y filosofía de la educación

Alas, Higinio y Cabrera, Sergio. *Autoeducación comunitaria de adultos: proceso de conscientización y alfabetización.* Buenos Aires: Búsqueda, 1976.

Alves, Rubem A. *Hijos del mañana - Imaginación, creatividad y renacimiento cultural.* Salamanca: Sígueme, 1976.

Antoine, Charles. *Church and Power in Brazil.* Maryknoll: Orbis, 1973.

Assman, Hugo, ed. *Nicaragua triunfa en la alfabetización.* San José: DEI, 1981.

Barros, Raimundo C. *La educación: ¿utilitaria o liberadora?* Madrid: Marsiega, 1974.

Barreiro, Julio. *Los molinos de la ira: Pronóstico de la situación en América Latina*. México: Siglo XXI, 1980.

Beyhaut, Gustavo y Helene. *América Latina III.De la independencia a la segunda guerra mundial*. Madrid: Siglo XXI, 1986.

Brandão, Carlos Rodrígues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

——. *La educación popular en América Latina*.Quito: CEDEP, 1989.

Calderón Manrique, Jaime. *La teología de la liberación y el educador cristiano*. Bogotá: Indo-American Press Service,1980.

CEHILA. *La iglesia latinoamericana de Medellín a Puebla*. Bogotá: Codecal, 1979.

CELADEC. *Educación cristiana - Educación popular*. Lima: CELADEC, 1982.

——. *Realidad latinoamericana y alternativa pedagógica*. Lima: CELADEC, 1981.

Coombs, Philip H. *The World Crisis in Education: The View from the Eighties*. N. York: Oxford University Press, 1985.

Curle, Adam. *Educación liberadora*. Barcelona: Herder, 1977.

De Kadt, E. *Catholic Radicals in Brazil*. London: Oxford University Press, 1970.

Dussel, Enrique D. *América Latina: dependencia y liberación*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro, 1973.

——. *Historia de la iglesia en América Latina*. Barcelona: Estela, 1974.

——. *La pedagogía latinoamericana*. Bogotá: Nueva América, 1980.

Echeverría, J. Javier. *Escuela y concientización*. Bilbao: Zero, 1974.

Escobar, Samuel. *La fe evangélica y las teologías de la liberación*. El Paso: CBP, 1987.

Elias, John L. *The Foundations and Practice of Adult Religious Education*. Malabar: Krieger, 1982.

-----. *Studies in Theology and Education*. Malabar: Krieger, 1986.

Elias, J. L. and Merriam, S. *Philosophical Foundations of Adult Education*. Malabar: Krieger, 1984.

Evans, Alice F., Evans, Robert A., & Kennedy, William B., eds. *Pedagogies for the Non Poor*. Maryknoll: Orbis, 1987.

Furter, Pierre. *Educación y reflexión*. Buenos Aires: Shapire/Tierra Nueva, 1974.

-----. *Educación y vida*. Montevideo: Tierra Nueva, 1972.

Girardi, Giulio. *Por una pedagogía revolucionaria*. Barcelona: LAIA, 1977.

Giroux, Henry A. *Theory & Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. South Hadley: Bergin & Garvey, 1983.

Goodman, Paul. *La des-educación obligatoria*. Barcelona: Fontanella, 1976.

Gramsci, Antonio. *Los intelectuales y la organización de la cultura* (Cuadernos de la cárcel). México: Juan Pablos, 1975.

Gutiérrez, Francisco. *Educación como praxis política*. México: Siglo XXI, 1984.

Gutiérrez, Gustavo. *Teología de la liberación*. Salamanca: Sígueme, ed. rev. 1990.

Halperin Donghi, Tulio. *Historia contemporánea de América Latina*. Madrid: Alianza, 1981.

Holland, Joe and Peter Henriot. *Social Analysis: Linking Faith and Justice*. Washington, D.C.: Center of Concern, 1983.

Illich, Ivan. *En América Latina, ¿Para qué sirve la escuela?* Buenos Aires: Búsqueda, 1974.

Irizarry, Elba T. *Iglesia y educación: el proceso de mediación ideológica.* Guaynabo: CESRE, 1987.

La Belle, Thomas J. *Educación no-formal y cambio social en América Latina.* México: Nueva Imagen, 1980.

Libânio, J. B. y Monnerat Celes, L. A. *Formación de la conciencia crítica - aportes psicopedagógicos.* Bogotá: CLAR, 1980.

Londoño, Alejandro. *Colegios para el cambio.* Bogotá: Indo-American Press, 1977.

——. *Dinámica de la conscientización.* Bogotá: Ediciones Paulinas, 4ta. ed., 1984.

McGinnis, Kathleen and James. *Educating for Peace and Justice.* 3 vols. St. Louis: Institute for Peace and Justice, 1985.

Mantovani, Juan. *La educación y sus tres problemas.* Buenos Aires: El Ateneo, 1972.

Mariátegui, José Carlos. *Temas de educación.* Lima: Amauta, 1981.

Martí i Soler, Miguel. *Por una educación liberadora.* Barcelona: Nova Terra, 1977.

Merani, Alberto L. *La educación en Latinoamérica:mito y realidad.* México: Grijalbo, 1983.

Merrian, Sharon B. *Selected Writings on Philosophy and Adult Education.* Malabar, Fla.: Krieger, 1984.

Mesa, José Alberto. *Educación personalizada liberadora.* Bogotá: Indo-American Press Service, 1986.

Mezirow, Jack. *Transformative Dimensions of Adult Learning.* San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

Mezirow, Jack and associates. *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning.* San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

Míguez Bonino, José. *Christians and Marxists - The Mutual Challenge to Revolution*. Grand Rapids: Eerdmans, 1976.

----. *La fe en busca de eficacia*. Salamanca: Sígueme, 1977.

Nassif, Ricardo, G.W. Rama, y J.C. Tedesco. *El sistema educativo en América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz, 1984.

Negre Rigol, Pedro. *Fe y política. Sociología latinoamericana y teología de la liberación*. Montevideo: Tierra Nueva, 1973.

O'Hare, Padraic, ed. *Education for Peace and Justice*. San Francisco: Harper & Row, 1983.

Padilla, C. René. *Fe cristiana y Latinoamerica hoy*. Buenos Aires: Certeza, 1974.

Pastoral Team of Bambamarca. *Vamos Caminando: A Peruvian Catechism*. Maryknoll: Orbis, 1985.

Pelegrí, Buenaventura. *Intelectuales cristianos en el mundo de hoy*. Lima: CEP, 1987.

Pérez, Isidoro y otros. *Teología de la educación - tesis provisionales*. Bogotá: Indo-American Press Service, 1980.

Piaget, Jean. *To Understand is to Invent: The Future of Education*. N. York: Penguin, 1973.

Preiswerk, Matías. *Educar en la palabra viva: marco teórico para la educación cristiana*. Lima: CELADEC, 1984.

Prien, Hans Jürgen. *La historia del cristianismo en América Latina*. Salamanca: Sígueme, 1985.

Pucci, Bruno. *A nova práxis educacional da igreja*. São Paulo: Edições Paulinas, 1985.

Puiggrós, Adriana. *Hacia una pedagogía de la imaginación*. Buenos Aires: Contrapunto, 1988.

----. *Imperialismo y educación en América Latina*. México: Nueva Imagen, 1980.

-----. *La educación popular en América Latina: orígenes, polémicas y perspectivas*. México: Nueva Imagen, 1984.

Rama, Germán W. *Educación, participación y estilos de desarrollo en América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz, 1984.

Ravaglioli, Fabrizio. *Perfil de la teoría moderna de la educación*. México: Grijalbo, 1984.

Reimer, Everett. *La escuela ha muerto*. Barcelona: Labor, 1981.

Riestra, Miguel A. *Fundamentos filosóficos de la educación*, ed. rev. Rio Piedras: Universidad de Puerto Rico, 1986.

-----. *Pobreza y colonialismo*. Rio Piedras: Editorial Antillana, 1978.

Rich, John M., ed. *Innovations in Education - Reformers and Their Critics*. 4th ed. Boston: Allyn and Bacon, 1985.

Rogers, Carl. *Libertad y creatividad en educación*. Buenos Aires: Paidós, 1975.

Sanz Andrados, Juan José. *Educación y liberación en América Latina*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, 1979.

Schipani, Daniel y Tinao, Daniel. *Educación y comunidad*. Buenos Aires: El Ateneo, 1973.

SELADOC. *Educación e iglesia en América Latina*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1987.

Selcher, Wayne A., ed. *Political Liberalization in Brazil. Dynamics, Dilemmas and Future Prospects*. Boulder: Westview Press, 1986.

Silva Gotay, Samuel. *El pensamiento cristiano revolucionario en América Latina y el Caribe*. Salamanca: Sígueme, 1981.

Skidmore, Thomas. *Politics in Brazil 1930-1964. An Experiment in Democracy*. New York: Oxford University Press, 1967.

Skidmore, Thomas, & Smith, Peter H. *Modern Latin America*. New York: Oxford University Press, 1984.

Torres, Rosa María. *Educación y democracia en la Granada revolucionaria.* Cuadernos de Pensamiento Propio, serie ensayos, no. 8, CRIES (Managua), mayo de 1984.

-----. *Nicaragua: revolución popular, educación popular.* México: Editorial Línea, 1985.

Unigarro Gutiérrez, Manuel Antonio. *Personalismo y concientización:dos movimientos complementarios.* Bogotá: Indo-American Press Service, 1986.

Vela, Jesús A. *Propedéutica - Experiencia grupal de fenomenología y concientización.* Bogotá: Indo-American Press Service, 1977.

-----. *Proyecto educativo de la escuela en América Latina.* Bogotá: Indo-American Press Service, 1980.

-----. *Técnicas de concientización.* Bogotá: Indo-American Press Service, 1976.

Wren, Brian. *Education for Justice.* Maryknoll, N.Y.: Orbis Books, 1977.

El Editor y Co-Autor

El Dr. Daniel S. Schipani ha servido en el Programa Doctoral en Educación de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, desde el año 1983, en calidad de Profesor Visitante. Su itenerario vocacional comenzó en la Argentina, su país natal, donde ejerció como profesor de enseñanza secundaria, director de gabinete psicopedagógico, rector de escuela secundaria, profesor de instituto superior del profesorado, y profesor universitario y de educación teológica.

Ha sido además conferenciante y profesor invitado en numerosas instituciones y programas educativos en América Latina y el Caribe, Norteamérica y Europa. También ha servido como asesor de proyectos pedagógicos y curriculares a niveles regionales e internacionales. Además de las actividades mencionadas, actualmente ejerce como Profesor de Educación Cristiana y Personalidad en los Associated Mennonite Biblical Seminaries, en los Estados Unidos.

Junto con su interés y su labor en filosofía de la educación y pedagogía (incluyendo la educación cristiana y teológica), trabaja en los campos de personalidad y desarrollo humano, y consejería psicológica. Tiene catorce libros publicados, en español e inglés, en las áreas de su especialidad. Recibió su doctorado en psicología en la Universidad Católica Argentina, y su doctorado en filosofía (educación y estudios interdisciplinarios) en Princeton Theological Seminary.

DATE DUE

FEB 14 1998			

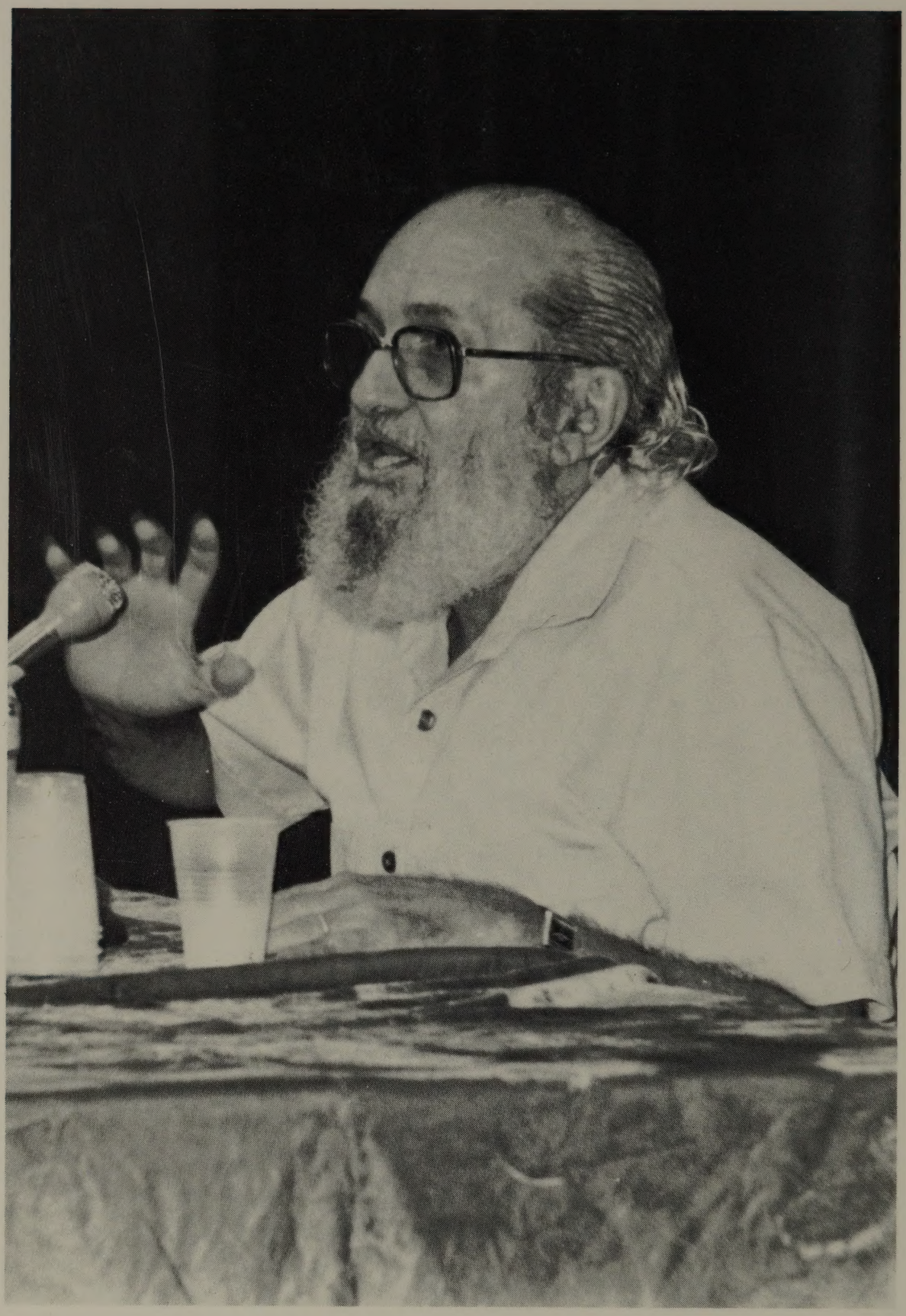
HIGHSMITH # 45220

MHL SOUTH WING

M 370.1 S336e 1992
Schipani, Daniel S.
Educación, libertad y
creatividad

370.1 S336e, 1992 c.1
Schipani, Daniel S., 046
Educacion, libertad y creativi 100201
3 9310 02128122 3
MENNONITE HISTORICAL LIBRARY

HECKMAN
BINDERY INC.
AUG 93
N. MANCHESTER,
INDIANA 46962



"La mejor manera de homenajearme y de comprenderme, no es seguirme... Hay que re-hacerme".

Paulo Freire

ISBN 0-936273-99-2